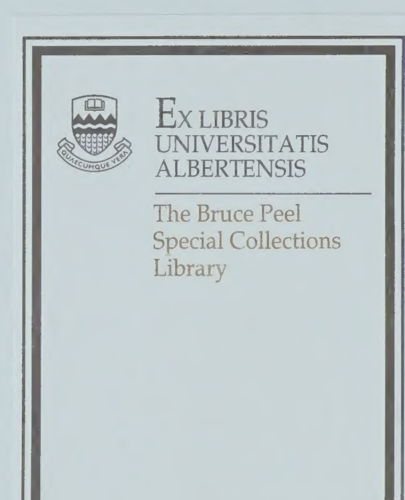


University of Alberta

Library Release Form

Nom d'auteur : Kerri L. P. Burchill

Titre : La perception des enseignants du conseil scolaire public de Calgary face au « Teacher Professional Growth Plans (TPGP) »

Diplôme : Master of Education

Année de diplôme : 2001

University of Alberta

La perception des enseignants du conseil scolaire public de Calgary face au « Teacher Professional Growth Plans (TPGP) »

par

Kerri L. P. Burchill 

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education
in
Langue et culture

Faculté Saint-Jean

Spring 2001

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a thesis entitled **La perception des enseignants du conseil scolaire public de Calgary face au "Teacher Professional Growth Plans(TPGP)"** submitted by Kerri L.P. Burchill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture.

Avant-propos

Some days it felt like summer lasted all year.
Other days, the notorious Queen Bee
Had to bring me lemonade to my study table;
Some days the rain came from me,
And Handsome had to remind me
Who and what I am.

Some days family members
Spoke of personal balance, of flowers springing upward,
And the enjoyment of feeling the leaves fall.
Some days I skipped my professional development
To watch baseball,
To be with friends who intensified my own belief.

Some days, being cooped up in class
Was safer than being alone with the books.
Within classroom walls, I saw tolerance and patience directed towards me,
Colleagues and oustanding teachers were kind,
Particularly Florence, the queen of persistence;
Her sincere, impressive support
I merely wish try to mirror in my own practices
As teacher, as learner.

My appreciation of the seasons goes beyond these few people disucssed,
Beyond the formal interaction,
Arriving at those unconscious gestures of friendship,
Actions which have built my foundation
And created a powerful *année*.

Résumé

Cette étude analyse la perception de 253 employés associée avec l'implantation de *Teacher Professional Growth Plans (TPGP)* dans le Conseil scolaire de Calgary. Ce système (TPGP) demande que les enseignants écrivent un/des but(s) annuellement et que les enseignants prouvent qu'ils ont fait un effort d'accomplir ce/ces but(s). L'auteur a non seulement développé un questionnaire selon l'échelle Likert mais aussi des questions à court développement. Il a utilisé les résultats de ces derniers afin de pouvoir analyser les perceptions des enseignants, les croyances des, et les réactions personnelles des enseignants par rapport au nouveau système d'évaluation. Les recherches démontrent que la majorité des enseignants ayant participé à l'étude perçoivent qu'il y a effectivement un gain tant qu'au contrôle sur le développement professionnel et une augmentation de l'autoréflexion, mais qu'il n'y a pas de changement significatif dans l'ensemble en ce qui concerne le développement professionnel.

Mots clefs : Teacher Professional Growth Plans, TPGP, implantation, évaluation, Conseil scolaire public de Calgary, but, professionnel.

Abstract

This present study investigated the perceptions of 253 teachers regarding the implementation of the Teacher Professional Growth Plans (TPGP) in the Calgary Board of Education. The TPGP evaluation system requires educators to identify at least one professionnal goal per year and holds the teacher accountable for his/ her progress toward that goal. A questionnaire, using a Likert scale, as well as short answer questions was developed by the author in order to assess the teachers' perceptions of the reasons for the implementation of this program, the teacher's beliefs on how this system will affect learning and/or teaching, and their personal reactions to this evaluation system. Research shows an overall perception of more personal control over professional development, yet no substantial change in the professional development taking place, and an overall increase in self-reflection. The answers denote a general acceptance of the new evaluation system.

Key words: Teacher Professional Growth Plans, TPGP, implementation, evaluation, Calgary Board of Education, goals, professional.

Table de matières

La perception des enseignants du conseil scolaire public de Calgary face au « Teacher Professional Growth Plans (TPGP) »

L'introduction

Les conseils scolaires ont la responsabilité d'évaluer la qualité de l'enseignement et de s'assurer que cela se reflète positivement dans la salle de classe. L'historique de la didactique nous démontre que l'enseignement a toujours eu comme but premier de se pencher sur l'évaluation pour garantir que l'enseignement corresponde aux attentes du conseil scolaire (Darling-Hammond 1986 p.532). Si dans la pratique, l'enseignement ne répond pas aux exigences du conseil, l'évaluation sera alors une bonne occasion de donner de la rétroaction constructive aux enseignants. Cette rétroaction pourrait en l'occurrence affecter la qualité de l'enseignement promulguée aux étudiants et par le fait même satisfaire les objectifs du conseil scolaire. L'administration peut aussi appuyer financièrement ses enseignants pour qu'ils assistent par exemple à des ateliers.

Souvent, certaines gens faisant partie de réseau scolaire comme par exemple, l'ATA et les parents des écoles défraient les coûts des conférences. Celles-ci aident les enseignants à acquérir les stratégies nécessaires afin de pouvoir répondre aux besoins spécifiques de chacun. Sans que l'on ne leur demande, les enseignants se fixent souvent des buts pour essayer de résoudre certaines problématiques reliées à leur classe. Les enseignants doivent se ressourcer et se motiver sur une base régulière s'ils veulent que leurs étudiants puissent bénéficier relié à leur style d'apprentissage d'un plan personnalisé. Ils se doivent alors de constamment réviser leur approche de l'enseignement s'ils veulent adapter leurs pratiques aux besoins spéciaux des apprenants. Cette motivation intrinsèque fait en sorte que les enseignants visent toujours l'excellence.

Les recherches récentes démontrent que les évaluations traditionnelles mettent trop l'emphase sur l'implantation des curricula, des règles scolaires et de la performance des examens standardisés (Haughey, Townsend, o'Reilly, & Ratsoy, 1993 p. 297; Bosetti, 1996 p. 11). Se baser seulement sur ces aspects mènera certes à l'échec. Il vaudrait mieux créer un environnement positif où l'étudiant prendrait davantage de risques face à son apprentissage et en conséquence il apprendrait plus. Les évaluations implantées par un conseil scolaire ont pour but de maintenir le professionnalisme et la motivation des enseignants pour qu'ils puissent aider les étudiants d'achever leurs potentiels.

Entre 1985 et septembre 1999, le système d'évaluation traditionnelle utilisé en Alberta comportait deux étapes. Premièrement, le directeur adjoint observait l'enseignant dans sa salle de classe et il rédigeait ensuite un résumé. Finalement, l'enseignant avait la possibilité d'ajouter ses commentaires à cette évaluation.

Les enseignants craignent ce genre d'évaluation puisqu'ils s'attendent à recevoir des commentaires négatifs si leur style d'enseignement ne se rapproche pas de celui de l'évaluateur (Munson 1998; Bossetti 1996). Ces évaluations ne rendent pas toujours justice aux enseignants car ils se comportent souvent de façon artificielle et font preuve de nervosité lors de ces évaluations traditionnelles. En conséquence, plusieurs chercheurs remettent en question la validité des évaluations traditionnelles (Peterson 1995; Haughey et al 1993; Darling-Hammond 1986). Donc il est primordial que cet outil ne serve pas à lui seul à déterminer de la compétence d'un enseignant.

Une étude menée à travers huit secteurs scolaires de l'Alberta (Haughey et al.1993) indique entre autres que les résultats de ces observations ne tiennent pas compte des comportements habituels des étudiants et cela entrave directement sur l'approche utilisée par le enseignant (p. 297). L'étude a suggéré : « Because the study findings stress the limitations of the present teacher evaluation practices, the use of a single evaluation format to identify incompetence and simultaneously promote instructional improvement should be reconsidered » (p.301).

Le plan de trois ans publié par le Ministère de L'Éducation de l'Alberta corrobore les études mentionnées ci-haut. Les fonctionnaires de ce département se sont penchés sur ce problème d'évaluation et ils ont introduit un nouveau système d'évaluation. Celui-ci aidera l'enseignant à approfondir sa connaissance du curriculum et ses habilités nécessaires pour améliorer l'apprentissage des étudiants (First Things First…our Children 1997). Voilà sûrement quelques- unes des raisons qui furent à la base de la création du « Teacher Growth, Supervison and Evaluation Policy » en 1998.

Dorénavant, chaque enseignant rédigera un plan détaillant le(s) objectif(s) professionnels(s) pour l'année scolaire en cours. L'intention derrière cela est de créer un environnement favorable à la croissance personnelle (Three Year Plan) et de favoriser l'auto-évaluation des enseignants. Une augmentation accrue de formations professionnelles destinées aux enseignants favoriserait un apprentissage positif de la part des étudiants.

En septembre 1995, Gary Mar, le ministre de l'Éducation et d'autres éducateurs de la province ont collaboré à la publication du document : An Integrated Framework to Enhance the Quality of Teaching in Alberta a Policy Position Paper . Ce dernier identifie les attentes par niveaux scolaires. (http :/ednet.edc.gov.ab.ca/news/1997nr/june97/nr%2Dqtstand.html). Deux objectifs importants sont publiés dans ce document:

- encourager et supporter une collaboration continue pour améliorer les programmes de préparation pour les enseignants et la continuité du développement professionnel chez les enseignants; et
- l'établissement d'un processus par lequel le public puisse être assuré que les enseignants ont reçu une préparation adéquate et démontre leur compétence comme enseignant avant de recevoir un certificat d'enseignement (An

Integrated Framework to Enhance the Quality of teaching in Alberta a Policy Position Paper, 1995).

Les objectifs du plan de trois ans et du document convergent. Il est donc clair que le gouvernement de l'Alberta travaille de main dans la main avec l'Alberta Education pour encourager le développement professionnel.

En regardant de près le nouveau programme d'évaluation, la province n'a cependant pas identifié comment chaque conseil scolaire le mettra en place. C'est à eux seuls à faire en sorte qu'il soit en vigueur dès septembre 1999. Pour mieux saisir la direction et le sens de ma recherche il faut observer le domaine de la recherche actuelle.

Les actions du conseil scolaire public de Calgary

Le Conseil scolaire public de Calgary a publié un document intitulé : Enseignement de qualité – travail en cours. Dans ce dernier, le Conseil redéfinit ses attentes pour que les étudiants aient accès à un niveau scolaire de qualité. Les concepts clés dans ce document sont :

- Participation intentionnelle
- Relations interpersonnelles
- Formation des connaissances
- Des attentes claires et de la rétroaction pertinente
- Diversité

Ce document a clarifié la direction et le point de mire du Conseil scolaire pour les enseignants. Bosetti (1996) explique que les enseignants ont besoin de connaître la motivation qui les pousse à enseigner et de connaître les buts du Conseil scolaire. Avec ces informations, ils peuvent canaliser leur énergie dans la même direction : « The real challenge for effective teacher evaluation is to understand teaching as collective practice in a community of learners where teachers are not independent actors; rather, what they do is dependent upon the system that provides the framework or context in which they think and act, and how they think and act in turn influences the framework and defines the context. » (p.2)

Dans « Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy », on explique les attentes de chaque enseignant du point de vue professionnel. C'est ce que l'on appelle les Teacher Professional Growth Plans (TPGP). Ils font référence aux buts annuels de tout enseignant. En général, cet outil sert à donner une direction au développement professionnel des enseignants. En créant ses objectifs, l'enseignant doit considérer les documents suivants :

- Le plan d'amélioration de l'école
- Les plans du Conseil scolaire
- Teaching Quality Standard

Pour s'assurer que les attentes étaient claires, le Conseil scolaire public de Calgary a distribué dans tout leur secteur scolaire un livre d'information par cinq enseignants.



Le livre contient les renseignements suivants : des exemples de TPGP, une copie et explication de la politique, comment rédiger un TPGP et un exemplaire du Teaching Quality Standard (publié par la province et qui détermine les qualités d'un bon enseignement).

L'ATA (Alberta Teacher Association) appuie l'implantation des TPGP. Les membres de cette organisation donnent des ateliers dans toute la province pour introduire et expliquer les TPGP. Il suffit que l'école fasse une demande pour recevoir cette formation. Évidemment, il est difficile de s'assurer que chaque école l'a obtenue puisque l'on dénombre 223 établissements scolaires sous leur tutelle et en conséquence il y aura certes des conflits d'horaire. Cependant, les écoles qui n'ont pas eu l'occasion d'assister à ces ateliers peuvent toujours consulter les documents écrits.

Le but de ma recherche

Une bonne explication de la situation au sujet des évaluations est définie par Townsend, O'Reilly, & Ratsoy, (1993) : « The purpose of teacher evaluation policies, then-not just the stated purpose, but what participants believe the purpose to be in practice-is an important element in understanding the impact of teacher evaluation policies » (p.3). Il faut aussi prendre en considération la perception des enseignants face à ces nouvelles approches en évaluation si l'on veut qu'elles soient couronnées de succès.

Il existe plusieurs études qui soutiennent que les évaluations traditionnelles ne sont pas valables (Darling-Hammond 1986; Duke 1995; Bosetti 1996; Haughey et al. 1996). On a beau développer un nouveau système d'évaluation, mais sans la rétroaction des enseignants évalués, on risque de ne pas savoir si ce changement répond à leurs besoins.

Je n'avais pas trouvé lors de mes recherches une étude qui déterminait comment les enseignants percevaient ce nouveau virage face à l'évaluation (Teacher Growth Supervision and Evaluation Policy). Ma thèse est donc pertinente et importante parce qu'elle analyse ce nouveau système d'évaluation et aussi la perception des enseignants face à ce changement. Pour que la mise en place de cette nouvelle politique soit profitable, il était nécessaire d'investir le sujet suivant : La perception des enseignants du conseil scolaire public de Calgary face au « Teacher Professional Growth Plans (TPGP) » ? Avec l'information recueillie, le Conseil scolaire public de Calgary pourra mieux répondre aux besoins de ses enseignants. Hajnal et al (1998) citent l'observation de Shakotko : « ce qui devient la norme n'est pas le changement, mais l'attitude vers le changement.» (p.92)

Premièrement, j'examinerai donc les perceptions des enseignants vis-à- vis les TPGP. Les trois questions centrales ci-dessous seront soulevées :

1. Selon les enseignants, quelle est la raison véritable qui a justifié l'implantation des nouveaux TPGP?

2. Les enseignants pensent-ils que les TPGP,comparativement à l'ancien système d'évaluation, les motiveront à s'améliorer?
3. À leurs avis, qu'accompliront les TPGP?

Hypothèse

Cette recherche démontrera que :

1. Les enseignants pensent que les TPGP ont vu le jour pour satisfaire les demandes et pressions du public.
2. Les TPGP ne motiveront pas plus les enseignants parce qu'ils écrivent déjà annuellement, sur une base volontaire, des buts professionnels.
3. les TPGP n'amélioreront pas le niveau de développement professionnel des enseignants de façon significative.

Revue de la littérature

Les évaluations

Le grand défi de l'évaluation n'est pas la création d'une nouvelle évaluation, mais bien le défi de surmonter la résistance et de changer les attitudes négatives au sujet de l'évaluation en général (McLaughiln & Pfeifer 1988, p. 5). En discutant de l'implantation des TPGP, il faut comprendre la raison pour laquelle le programme de TPGP a été implanté. La recherche sur les évaluations aide à comprendre la motivation de cette initiative.

Pendant soixante ans, les directeurs ont évalué les enseignants. Les critères d'evaluations démontrent qu'elles ne fonctionnent pas très bien (Peterson 1995, p. 15). Les entrevues avec les enseignants démontrent que les évaluations sont perçues comme une menace et comme une intrusion à la routine des enseignants. Les enseignants dans cette recherche ne trouvent pas que les résultats de leurs évaluations soient importants et ils n'utilisent pas les résultats des évaluations pour fin personnelle ou professionnelle (p.25).

Dans une autre étude qui explore ce que les enseignants ont vécu lors des évaluations, Blankenship and Irvine (1985) ont trouvé qu'approximativement 50% de tous les enseignants évalués n'étaient jamais observés dans le but d'améliorer leurs techniques et/ ou leurs stratégies d'enseignement (Glickman, 1986 p. 8). La recherche de Gelleman stipule que peu d'effort est fait pour organiser plusieurs périodes d'observation ; par conséquent, un modèle de bon ou de mauvais enseignement n'est pas déterminé (Gelleman cité par Bossetti 1996 p. 11). La critique faite par Darling-Hammond (1986) mentionne que les évaluations, par leur plan en générale, sont incapables de fournir une pénétration sur les compétences des enseignants au-delà de l'identification des enseignants qui ont des lacunes au niveau de leurs habiletés d'enseignement rudimentaires (p. 533). Évidemment, une meilleure évaluation inclut plusieurs observations faites par le superviseur. Ce concept est difficile parce que les directeurs n'ont pas assez de temps pour observer les enseignants plusieurs fois.

Les enseignants n'attachent pas une valeur personnelle aux évaluations s'ils n'accordent pas d'importance aux évaluations. Alors, les enseignants ne tirent pas vraiment avantage des évaluations. Une raison pour laquelle les enseignants ne bénéficient pas de l'évaluation est parce que les évaluations traditionnelles ont de la difficulté à faire la distinction entre les besoins d'un enseignant débutant et ceux d'un enseignant expérimenté parce que les attentes sont pareilles (Glatthorn, 1987, p. 56). Il est évident par le manque de respect associé avec le système d'évaluation traditionnel qu'il n'est pas bien adapté aux besoins des enseignants incluant l'aspect du développement professionnel.

Comme mentionné auparavant, l'objectif premier des évaluations est d'assurer que les attentes établies par le Conseil scolaire envers les enseignants soient atteintes. La recherche de Darling-Hammond affirme que les évaluations ne rencontrent pas cet

objectif. Elle explique , "[Évaluation] does not provide a mechanism for a school system to communicate its expectations concerning teaching, except that teaching is a fit subject for bureaucratization" (1986 p. 532).

Une étude faite par Bosetti soutient que les évaluations traditionnelles mettent trop l'emphase sur la responsabilité pour l'implantation du programme d'étude et pour les règles de l'école (1996 p. 1).

Si la personne qui administre l'évaluation ne perçoit pas que les enseignants atteignent les objectifs de l'école, l'enseignant pourrait souffrir des conséquences négatives. L'évaluation présente le risque qu'un autre enseignant nous remplace. Qui détient le pouvoir et le contrôle dans une telle situation? McLaughlin et Pfeifer répondent que dans la majorité des régions, le pouvoir réside entre les mains des personnes qui administrent l'évaluation (1988, p. 26). L'observation faite par un administrateur est lié avec une évaluation de performance (Munson 1998 p. 108).

La majorité des enseignants sont des enseignants qui travaillent au meilleur de leur connaissance, par conséquent d'excellents enseignants. Duke et Stiggins (1986 cités par Duke 1995 p. 175) observent qu'une concentration sur une petite population d'enseignants incompétents pourrait avoir un impact négatif. Duke (1995) cite son travail avec Stiggins en 1986 en disant qu'il y a trop d'emphase mis sur les enseignants incompétents plutôt que sur ceux qui sont compétents (p. 175).

Il est évident que le ministère de l'éducation de l'Alberta et le Conseil scolaire public de la ville de Calgary ont pris en considération toutes les recherches effectuées et disponibles sur les évaluations quand ils ont créé le programme de TPGP. Bossetti résume la recherche de Schwandt (1992) et Gitlin (1990) qui expliquent que l'environnement ou le climat où les enseignants peuvent se développer et créer "opportunities for teachers to contest what passes as judgement of worth in teaching, to inspect and debate the basic value assumptions that shape their practice and to raise the question of whether their practice lives up to the moral purpose claimed for it" (p.3).

Greensboro, un district de l'Université de la Caroline du Nord, a modifié leurs évaluations : il est parti d'un système sommatif qui est guidé par une liste de contrôle à un système formatif qui observe l'enseignant, suivi par une conversation qui discute comment on peut améliorer la pratique. Les directeurs ont des conférences avec les enseignants chaque année. Le chercheur explique que les enseignants se sentent plus professionnels quand ils discutent des stratégies associées avec le programme d'étude. Ils sont davantage portés à réfléchir à cause de ces discussions et par conséquent, ils sont plus aptes à améliorer leurs pratiques d'enseignement (Black 1998 p. 40). Les TPGP présentent l'occasion d'échanger plus d'idées avec les collègues et de mieux développer des identités professionnelles.

Quand il y a plus d'enseignants qui s'engagent dans le processus d'évaluation, nous risquons d'accorder plus d'importance au processus. Ce concept est mieux développé

par Darling-Hammond (1986), “Where there is no responsiblity for shaping practice, there can be no accountability for appropriate practice, only for following operating procedures (p. 543). Il est important que les enseignants jouent un rôle dans leur propre évaluation (Peterson & Chenoweth 1992, p. 46 cité par Peterson 1995). Le système d’évaluation doit reconnaître les différences entre les enseignants et leur donner l’occasion de collaborer étroitement avec les collègues de travail (Haughey, Townsend, O’Reilly, & Ratsoy, p. 301). Les TPGP donnent aux enseignants la responsabilité de leur propre développement professionnel. Ils risquent de mieux investir les enseignants dans ce processus d’évaluation. Un meilleur investissement de la part des enseignants est lié à une diminution de la résistance au changement en ce qui concerne l’évaluation.

Une justification d’un système d’évaluation est pour satisfaire les demandes du public (Peterson 1995, p. 30). Selon les enseignants, il est difficile d’être motivé par cette justification parce que le public est rarement dans la salle de classe. Le public ne comprend pas toujours les réalités de la salle de classe. Il faut trouver une balance entre l’autonomie professionnelle et la responsabilité au public (p.31).

La résistance au changement

Dans l’introduction d’un changement dans le travail, il faut comprendre comment les adultes s’ajustent au changement dans leur milieu de travail. Nous savons que la résistance au changement est naturelle (Senge, 1999; Maeroff, 1993; Hartzell 1996). Le changement est difficile, cyclique, et sans une certitude. Le changement peut produire le sentiment de ne pas avoir de contrôle par conséquent, les enseignants résistent au changement (Louis, 1994 p. 4-5; Marris 1975 & Fullan 1991 p. 31; Dufour, Richard & Eaker, Robert 1998, p. 49, Evans 1996, p. 92; & Hartzell 1996, p. 11). Ce fait indique que le changement doit être implanté avec précaution (Colley 1998, p. 13).

Une dimension dans l’implantation du changement est la possibilité que les croyances des enseignants changeront (Fullan 1991 p. 37). Si une altération d’une croyance est nécessaire, il faut inclure les enseignants dans l’implantation. Si les croyances des enseignants ne changent pas, une conséquence possible est que la majorité des enseignants rejettent la nouvelle initiative et elle risque de ne pas réussir. La consideration et la participation d’un petit pourcentage d’enseignants dans le développement d’une initiative ne suffit pas.

Lors de ces consultations, les leaders jouent un rôle important dans l’implantation d’une initiative. Une critique faite par Louis (1994 cité par Hajnal, Vivian, Walker, Keith, Sackney, Larry, 1998 p. 70-78) est que, “Vision follows activity, and leaders tend to be preoccupied with ‘minding the store’” (p. 4-5). Les leaders doivent communiquer continuellement avec le personnel pour l’aider à comprendre ce qui se passe et ce qui se passera. Quand les enseignants ignorent la direction du groupe, ils se sentent frustrés et ils ne supportent pas l’implantation. S’il n’y existe pas des

bonnes relations entre les enseignants et l'administration, il y a plus de résistance au changement (Hartzell 1996 p.11).

La recherche démontre qu'une raison majeure pour l'échec dans l'implantation du changement est un manque de communication (Dufour et Eaker 1998 p. 129). S'il n'y a pas assez de discussion autour de comment prendre des décisions, nous aurons une détérioration de la confiance entre les personnes qui font l'implantation et le corps professoral (Berg p. 96). La recherche d'Evans stipule qu'il y a moins de craintes chez les enseignants en ce qui a trait au changement lorsqu'il y a présence d'une étroite collaboration et davantage de communication formelle ou informelle entre les leaders qui implantent le changement et le corps professoral (1996, p. 61). Les enseignants doivent percevoir un besoin pour le changement pour vouloir endurer les craintes et les défis occasionnés par ce changement (p. 57). Les personnes qui valorisent le besoin d'un changement sont plus encline à s'engager dans le changement (Sarason 1991, p. 295). Sarason continue à expliquer que cet attachement au changement ne garantit pas le succès.

Pour assurer une bonne communication, l'année avant que la politique soit implantée, le Conseil scolaire public de Calgary a mis sur pied un programme pilote. Au total, il y a eu 40 écoles de ce Conseil scolaire qui y ont participé, soit un pourcentage de 17,9%. Chaque école qui a participé avait un administrateur et un enseignant impliqués dans le programme pilote.

Dans l'implantation du programme de TPGP, le Conseil a essayé d'offrir une forme de consultation avec les écoles, c'est-à-dire, des ateliers, des bulletins, et des réunions afin de pouvoir faciliter l'intégration des enseignants au processus de l'implantation de ce nouveau programme. La recherche suggère que l'exclusion des enseignants dans l'implantation d'un nouveau programme ait eu comme effet un manque de contrôle sur tout le processus de cette implantation et a également eu une influence négative tant qu'à la résistance à ce changement (Bowers 1998; Fullan 1991; Katzenmeyer & Moller 1996). La consultation faite par le Conseil aide l'enseignant à développer une acceptation de l'initiative.

Nous comprenons qu'il est toujours plus difficile d'inclure chaque enseignant dans une innovation quand il y a un grand nombre d'enseignants impliqués. L'implantation des TPGP par le Conseil scolaire public à Calgary est difficile à cause de ce fait. Pour l'année scolaire 1999-2000, il y avait 5 343 enseignants dans le Conseil scolaire. La communication individuelle avec un nombre si grand d'enseignants est presque impossible.

Fullan (1991) explore une autre dimension à considérer dans l'implantation d'un changement, soit l'utilisation de nouveaux matériaux ou de matériaux revisés (p.37). Si nous implantons un nouveau système, il faut présenter de l'information qui aide à mieux comprendre le changement, et qui aide à clarifier les attentes du nouveau programmes tel les TPGP. La communication des attentes ne garantit pas que l'initiative sera bien acceptée (Fullan p. 45). La recherche de Joyce et Showers (1988 cités par Fullan, 1991 p. 40) explique que le changement pourrait être superficiel ou

léger. Habituellement, les séances d'entraînement ne prennent pas en consideration les croyances et les attentes des enseignants.

Souvent, nous retrouvons un attachement personnel au changement sous forme de compétition. L'initiative devient importante parce qu'elle est une occasion pour prouver les habiletés professionnelles afin de pouvoir monter dans l'échelle sociale administrative d'un conseil scolaire. Le concept de compétition est définitivement un facteur dans la motivation de l'individu (Adler & Towne 1996). La compétition pourrait être un signe que le vrai sentiment de l'enseignant n'est pas encore adressé.

Nous voyons la compétition quand nous travaillons en grand groupe. L'identification des émotions en générale en grand groupe sert à adresser les besoins des individus. Il faut être sincère quand nous valorisons les émotions et les réactions des personnes parce que le personnel enseignant perçoit les efforts qui ne sont pas sincères. Si la considération pour le groupe est seulement pour le convaincre que l'idée du leader est la meilleure, un manque de sincérité sera perçu par le personnel enseignant et celui-ci sera moins motivé à accepter l'initiative (Adler & Towne 1996).

Dans la recherche de Fullan (1991), nous comprenons mieux l'impact du changement, "When change is imposed from the outside, it is bitterly resented" (p.35). Même si l'enseignant est impliqué dans l'introduction du changement, la valorisation des changements a un impact direct sur comment l'enseignant l'accepte. Un enseignant doit se sentir mécontent avec la situation courante pour trouver une justification dans l'implantation du changement. Après avoir rendu compte que la situation courante ne soit pas acceptable, il faut convaincre les personnes impliquées qu'un changement est nécessaire (Evans 1996 p.55, p.80). Cette réalisation personnelle motive les enseignants à essayer quelque chose de nouveau.

L'organisation des TPGP permet aux enseignants de trouver une justification personnelle et de s'impliquer dans la conception d'objectifs. La politique des TPGP explique que chaque enseignant doit partager leurs objectifs, soit avec un administrateur de l'école ou soit avec un groupe d'enseignants choisi par le personnel enseignant. Ce groupe s'appelle le *Review Body* et leurs rôles est d'offrir du support professionnel et d'assister les enseignants dans leur développement professionnel.

Nous savons que les êtres humains aiment la routine (Hartzell 1996 p.10). Le risque de ne pas réussir dans la nouvelle initiative et le fait d'être dans l'incapacité de travailler dans le nouveau paradigme est une menace à la sécurité du travail (p.11). Les spécialistes ont peur de perdent leur statut d'expert. Ce risque est évident dans l'introduction des TPGP lorsque les enseignants partagent leur(s) but(s). Chaque fois que des enseignants partagent leurs buts professionnels ils dévoilent leurs faiblesses. Ils avouent qu'ils ne sont pas parfaits, qu'ils ne sont pas des spécialistes. Pour réussir dans un changement, les enseignants doivent sentir qu'ils sont capables de réussir (Evans 1996, p.85).

Une source de frustration qui pourrait avoir un effet sur le succès d'un changement est causée par l'implantation de trop de concepts en même temps (Evan 1996 p. 76;

Fullan 1991, p. 120). Evans observe, "Though critics of schools appear to agree on the need for swift, radical redesign, they disagree fundamentally about which problems need redress and what kind of redress they need. Their divergent views have produced a rash of rival proposals which then leads to 'simultaneous multiple improvement' which is loads of new initiatives at once causing undue stress, etc." (p. 76).

En 1999, le Conseil scolaire public de Calgary a introduit les TPGP. En 1998, le document, "Quality Learning Work in Progress" a été introduit. Ce document livre un standard d'enseignement. Le Conseil public de Calgary et l'*Alberta Education* livre un standard d'enseignement dans ce document. Deux documents majeurs ont été publiés dans une période de temps relativement courte pour diriger les pratiques des enseignants, ce qui fait beaucoup d'information à absorber dans un très petit lapse de temps. Nous nous rendons compte que ces documents avaient les mêmes buts de communiquer un standard d'enseignement. Quand il y a trop d'initiatives en même temps, cela peut affecter la réussite d'un programme (Fullan 1991 p. 130).

Même s'il y a plusieurs aspects négatifs au processus de changement, Fullan explore un aspect positif au changement. Il explique qu'un changement est nécessaire parce que les enseignants se sentent ennuyés, frustrés et brûlés. Un bon processus de changement favorise le soutient d'un développement professionnel continu pendant une carrière. Ce processus qui se traduit par un développement professionnel continu des enseignants bénéficiera autant ces derniers que les étudiants, et le résultat de ceci pourrait être un des seuls aspects positifs de satisfaction de cette profession (Fullan 1991 p.131). La recherche sur les évaluations démontre que les enseignants étaient frustrés avec le système d'évaluation traditionnel (Darling-Hammond 1986; Bossetti 1996; Glatthorn 1987).

Les perceptions des enseignants

Un autre facteur qui joue un rôle important dans l'acceptation d'un changement est la perception des personnes impliquées. Nous reconnaissons que le comportement dépend des perceptions générales. L'individualité d'un être humain est créée basée sur ce qu'il perçoit et comment il le perçoit (Adler & Towne 1996).

Une réalité à considérer dans l'implantation d'un changement est le fait que "Nous ayons tendance à favoriser les impressions négatives chez les autres" (Adler & Towne 1996 p.78). Nous comprenons qu'il n'y a pas deux personnes qui réagissent exactement de la même façon à une même situation. Cela est indiqué clairement dans la recherche que "Nous sommes influencés par ce qui nous paraît le plus évident" (Adler & Towne 1996 p.67). Alors, quand nous approchons une nouvelle initiative éducative, lors d'une journée de développement professionnel par exemple, c'est logique de dire que deux enseignants assimilent un ou plusieurs concepts uniques d'une manière différente, d'une manière qui leur est propre. Si un enseignant part avec une idée négative dès le commencement sur un aspect ou un autre par rapport à une nouvelle initiative, cela aura nécessairement des certaines répercussions négatives

sur l'implantation d'un changement. Adler et Towne ont conclu que, "Nous conservons nos premières impressions, même si elles sont fausses" (1996 p.78).

Le développement professionnel

L'Alberta Teacher's Association (ATA) a fait une étude sur le développement professionnel dans la province. Cette étude analyse la quantité de temps et d'argent que chaque conseil scolaire attribue aux enseignants pour leur développement professionnel. Les enseignants dans le système reçoivent trois jours par année pour leur développement professionnel. Le Conseil scolaire de Rocky View donne six jours par année, soit le maximum en Alberta.

Le support financier alloué aux enseignants pour leur développement professionnel varie beaucoup dans la province. Le Conseil scolaire de Foothills octroie le maximum d'argent aux enseignants dans la province, soit 70$. Le Conseil scolaire public de Calgary est le deuxième plus bas dans la région avec seulement 7$ par enseignant. Un des commentaires dans la conclusion de cette recherche est, "Local may be considering enhancing this fund. Bulk of money for release time" (The Alberta Teacher's Association, p. 40 1998/1999).

Hormis la complexité et de la réalité non-favorables dans l'implantation du changement, le besoin d'adapter le programme éducatif aux besoins des étudiants est un des principaux buts de ce programme. Dufour (1998) définit le but de développement personnel comme étant un outil rendant les enseignants plus individuellement et collectivement efficace en aidant les étudiants à atteindre leur potentiel de leur éducation (p.276).

Le rapport entre l'éducation des étudiants, et l'habileté à aider les étudiants dans leur apprentissage est directement liée aux enseignants. Les croyances personnelles des enseignants affectent la vie des étudiants et jouent un rôle important dans l'éducation des étudiants. Les croyances peuvent se définir par le terme, *efficacité personnelle* (Soodak 1997, p.215). Un haut niveau d'efficacité personnelle se présente par des croyances fortes que l'enseignant a l'habileté d'avoir un impact chez les étudiants. Dans une situation courante à Calgary où les résultats des examens provinciaux sont publiés dans le journal selon le succès des écoles, il est intéressant de comprendre la recherche d'Armor et al. (1976 cités par Dembo & Gibson). Leur recherche a révélé qu'un niveau d'*efficacité personnelle* plus élevé chez le corps professoral a un effet positif chez les étudiants, c'est-à-dire que ces derniers ont un taux de réussite plus élevé en ce qui a trait à leurs habiletés reliées à la lecture (p.173-174). Le niveau d'efficacité de l'enseignant affecte la performance des étudiants. Il faut octroyer assez d'argent aux enseignants pour qu'ils puissent prendre avantage des conférences, des ateliers, des présentations etc. pour leur développement professionnel.

Quand les enseignants ont des occasions de se développer professionnellement, leur niveau d'efficacité personnelle augmente. Ils se sentent plus confiants parce qu'ils

apprennent davantage, et conséquemment augmente leur niveau de connaissance. Il est aussi possible que leur niveau de connaissance soit démontré dans le fait qu'ils soient déjà familiers avec les concepts présentés. Sans l'injection d'argent accordé aux enseignants, nous risquons de compromettre l'opportunité aux enseignants d'avoir recours au développement professionnel pour leur croissance. Nous risquons de ne pas affecter positivement le niveau d'efficacité personnelle des enseignants. La recherche de Dembo & Gibson (1985), observe que les nouveaux enseignants ont démontré un niveau le plus bas d'efficacité personnelle (p.178). Le développement professionnel aide à développer les valeurs et les croyances des enseignants. Nous avons besoin non seulement de réévaluer l'argent disponible pour les enseignants mais aussi pour les présentateurs lors des journées de développement professionnel afin que tout le corps professoral puisse en bénéficier et améliorer leurs pratiques d'enseignement.

C'est définitivement un avantage pour les enseignants de contrôler et de diriger leur développement professionnel (Bowers 1998, p.48). Les TPGP favorisent l'établissement de bonnes relations entre les enseignants lorsque ceux-ci partagent leurs buts professionnels. Cette étude détermine si les enseignants perçoivent cet avantage.

Lorsque les enseignants peuvent choisir leur développement professionnel, il y a plus de possibilité qu'ils trouvent plus de validité dans leur développement. Il est important que les enseignants se trouvent dans un environnement sans risque, où ils sont supportés et respectés (McBride & Skau 1995, p.271). Plus ils trouvent une sincérité dans leur développement, plus ils intègrent l'information dans leurs pratiques (p.272). Le but de l'autoréflexion est de "[to] lead teachers and administrators to greater self-awareness" (p. 272).

Aujourd'hui, dans le milieu scolaire, il existe deux idées dominantes en ce qui concerne la perception des enseignants par rapport au développement professionnel : dans certains milieux les conférences et les ateliers pour fin de développement professionnel sont acceptés et d'en d'autres non. (Lieberman 1985 p.591). Dans la situation qui nous préoccupe, c'est-à-dire la perception des enseignants par rapport au développement professionnel pour le Conseil scolaire de Calgary où ce celui-ci n'a pas beaucoup d'argent à allouer à ce type de journée mais où les enseignants le valorisent ou l'acceptent lorsqu'il prend place dans une école.

Le mentoring

Nous avons déjà discuté de l'impact positif en ce qui a trait à la collaboration des enseignants sur leurs philosophies et pratiques (référer aux pgs. 10-11 dans cette thèse). Une forme de développement professionnel est le mentoring. Le mentoring se définit par une association pédagogique et professionnelle entre deux ou plus de personnes qui partagent un intérêt commune (Bey 1995 p. 12). Souvent, un climat de confiance existe déjà entre collègues et ceci facilite davantage le développement professionnel des enseignants. Ce processus aide à l'accès aux "their own [teacher's]

ressource, confidence, knowledge, empathy and personal self-esteem" (Costa 1984 p. 13). Driscoll, Petersen et Kauchak (1985) stipulent que le mentoring aide à développer une meilleure compréhension de l'enseignement, comme la façon dont les étudiants apprennent, une meilleur analyse d'eux-mêmes, une augmentation dans l'habileté à enseigner et une attitude plus positive (p.108-109).

Les enseignants ne vont pas chercher de l'aide provenant de sources formelles selon Wills cité par Tellez (1992 p. 214, 1983). L'interaction informelle entre les enseignants tend à être plus naturelle et pertinente et est souvent reliée à leurs pratiques d'enseignement (Bowers 1998, p.50).

La recherche de DeSanctis et Blumberg (1979) a découvert un problème dans l'interaction des enseignants : les conversations professionnelles durent rarement plus de deux minutes par jour (cité par Glickman 1986 pg. 8). La majorité des enseignants sont très isolés dans leur salle de classe (Garmstrong 1987 p.21). Le mentoring encourage les discussions entre les enseignants. Ces discussions informelles favorisent le développement professionnel.

Les conversations entre collègues aident les enseignants débutants à se développer sans risque parce que les conversations ne font pas partie d'une évaluation formelle. Lortie (1975 cité par Tellez 1992) suggère une raison pour les défis vécus par l'enseignant débutant et celle-ci est que la profession de l'enseignement est la seule profession qui demande aux enseignants débutants de posséder les mêmes habiletés que les vétérans (p. 214).

Les attentes du public, de l'administration ainsi que les attentes personnelles sont stressantes pour les enseignants. Glidewell décrit le monde des enseignants comme, "Tension-filled environment where any indication of help-seeking is perceived as a violation of the school's unwritten laws" (étude fait par Glidewell, Tucker, Todt et Cox, 1983, cité par Tellez 1992 p.214). Sa recherche a conclut que les enseignants ne sont ni portés à offrir de l'aide à autrui ou à aller chercher de l'aide ou du support des autres collègues de travail (p.216).

Ces différents facteurs, points de vues, recherches contradictoires démontrent le besoin saillant d'investiguer un nouveau programme d'évaluation. Il faut s'assurer que la perception des enseignants soit positive et que cet enseignant soit prêt à recevoir une nouvelle évaluation.

La méthodologie

L'organisation

Mon questionnaire est basé sur deux sources d'information principales. Premièrement, la revue de la littérature a guidé de façon valable le développement du questionnaire tant qu'au contenu. En deuxième lieu, j'ai réalisé une entrevue avec trois enseignants au sujet des TPGP. J'ai identifié les thèmes importants en tenant compte des réponses de chacun des participants. J'ai pris en considération ces-dits sujets lorsque j'ai développé mon questionnaire. Le feed-back que le comité du TPGP a reçu et mon désir de présenter une recherche qui produirait du feed-back pertinent pour le Conseil sont deux autres éléments dont j'ai tenu compte lorsque j'ai développé mon questionnaire (voir appendice A).

Les sept premières questions de mon questionnaire aident à établir l'information de base sur les participants. Ces questions sont basées sur : l'âge des participants, le nombre d'années d'enseignement, le niveau d'enseignement, l'école et le statut de besoin élevé (*high needs)*, si le participant faisait partie du programme pilote, la grandeur du corps professoral et si le participant a l'habitude d'écrire un but professionnel annuellement.

Les dix-sept questions suivantes ont été créées autour de quatre thèmes. Les thèmes et le nombre de questions pour chaque thème sont les suivants :

- *Combien d'information est-ce que les enseignants connaissent?* Nous y retrouvons quatre questions sous ce thème.
- *La raison pour laquelle les enseignants pensent que le programme de TPGP a été implanté?* Nous y retrouvons trois questions sous ce thème.
- *Quels sont les sentiments des enseignants envers les TPGP?* Nous y retrouvons cinq questions sous ce thème.
- *Selon les enseignants qu'accompliront les TPGP?* Nous y retrouvons cinq questions sous ce thème.

Ce nombre de questions reflétait la nécessité d'aller chercher l'information nécessaire pour répondre à mon importante question qui était : Selon les enseignants, quelle est la raison véritable qui a justifié l'implantation des TPGP ? Pour assurer que les questions d'un même thème ne soient pas répondu de la même façon, j'ai mélangé les questions dans le questionnaire.

Les deux questions courtes, 15 et 23, m'ont donné l'occassion de vérifier la validité du questionnaire. Lorsque j'ai conçu mes questions à court développement, j'ai fait des prévisions à savoir que les réponses aux différents thèmes traités par les questions à court développement seraient similaires à celles du questionnaire crée avec l'échelle Likert.

Il y a une erreur dans la numérotation des questions. Il y a deux questions numérotées 20. Je ferai référence à ces deux questions comme étant question 20a et

20b dans mon analyse. Les questions 8 et 11 avaient une réponse *autre* où le participant pouvait écrire un ou plusieurs mots si leur réponse était autre que celles proposées.

La plupart de mes questions dans le questionnaire avait cinq choix de réponse selon l'échelle Likert :

Fortement en accord
D'accord avec certaines réserves
Incertain
En désaccord avec certaines réserves
Fortement en désaccord
Pas répondu

Le questionnaire était écrit en anglais, et les participants ont répondu en anglais. J'ai traduit les questions et quand la thèse était complète, une éditrice a réviser mon écriture.

La distribution du questionnaire

J'ai distribué 700 questionnaires aux enseignants faisant partie du Conseil scolaire de Calgary. J'ai envoyé les questionnaires par la poste interne du Conseil scolaire le 13 septembre, 1999. Je les ai envoyés aux écoles six semaines avant la date limite où les enseignants devaient remettre leur TPGP, soit le 30 octobre, 1999.

À chaque paquet d'information était rattachée une lettre qui précisait le fait que l'information généralisée par chaque participant demeure anonyme et que tous les questionnaires seraient détruits après avoir terminé ma thèse (voir appendice A). Il y avait également un questionnaire et une enveloppe de retour déjà pré-adressée à mon nom ainsi qu'une note expliquant le but de ma recherche. La date limite pour retourner les questionnaires était le 8 octobre 1999.

J'ai appelé chacune des 34 écoles moi-même afin de vérifier si l'école a décidé de participer ou non à ce programme et pour connaître le nombre d'enseignants pour chacune d'elles. J'ai distribué les questionnaires aux écoles qui n'ont pas participées dans le programme pilote.

Afin de m'assurer que les questionnaires ont bel et bien été distribués à un nombre d'écoles représentatif au ratio des écoles dans le Conseil, j'ai appelé le Conseil pour connaître la proportion d'enseignants qui enseignent à chaque niveau. Le Conseil scolaire ne pouvait pas me dévoiler le nombre d'enseignants à ce Conseil scolaire pour l'année scolaire courante car les données n'étaient pas encore disponibles. Alors, j'ai utilisé, pour chacune des écoles, les nombres de l'année précédente. Le nombre d'écoles élémentaires dans le système est plus élevé que les autres niveaux dans ce même système. J'ai distribué mes questionnaires à 20 écoles élémentaires, 8

écoles secondaires du premier cycle et 6 écoles secondaires du deuxième cycle afin de pouvoir respecter le ratio. J'ai appelé les écoles moi-même pour confirmer le nombre d'enseignants parmi tout le personnel de chacune des écoles. J'ai aussi demandé si l'école faisait partie du programme pilote. Le choix de l'école n'a pas considéré le nombre de femmes et d'hommes. Quand j'ai déterminé quelles écoles recevraient le questionnaire, j'ai aussi considéré les régions de Calgary: nord-est, nord-ouest, sud-est, sud-ouest. Chaque région a reçu une quantité égale de questionnaires.

L'analyse des données

Une logicienne, Mary Mark avec Andmor Data Work, a analysé mes données. Elle a pris les sept premières questions pour établir les fréquences et elle les a comparées aux questions 8 à 22. Elle a utilisé le programme SPSS version 9,0.

J'ai deux questions à court développement (15 et 23). Ces questions permettent aux participants de présenter toutes leurs idées et leurs réactions par rapport au TPGP. La logicienne a catégorisé les réponses dans la quinzième question. J'ai interprété la quinzième question et j'ai analysé la vingtième question.

Une analyse sur les perceptions et les attitudes des enseignants est subjective. J'ai donc choisi la méthode du questionnaire pour mieux cerner ces éléments subjectifs. En utilisant cette méthode, nous risquons de ne pas pouvoir analyser toutes les réponses possibles des participants. Mes questions courtes ont permis aux participants d'exposer leurs attitudes et leurs perceptions par rapport au TPGP, ce que le questionne ne le permettait pas de faire.

Suivant la méthode présentée et expliquée ci-dessus et selon l'information recueillie par l'entremise de mon questionnaire et des questions à court développement, suivra l'analyse de mes données.

L'analyse des données

Dans ce chapitre, je discuterai des données du sondage. Je présenterai les questions, puis j'analyserai les résultats. Il est à noter que les questions présentées se trouvent dans le même ordre que celui du questionnaire (voir appendice A).

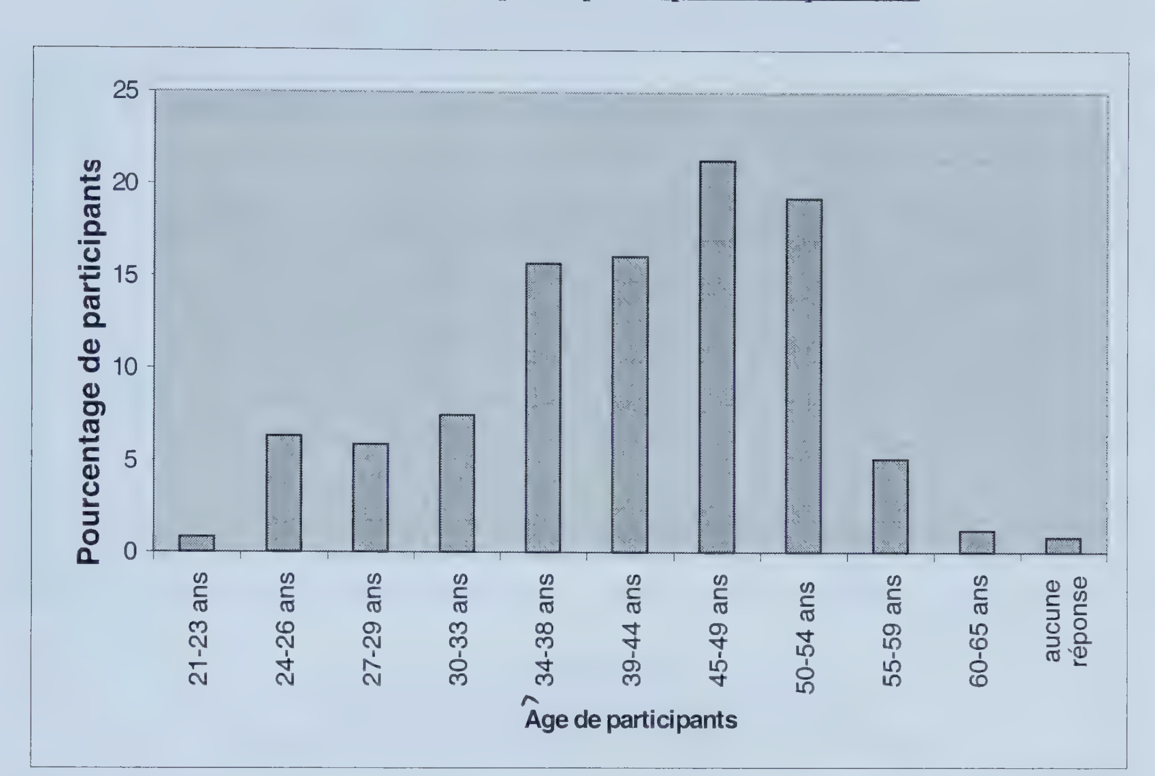
Mon groupe d'âge est : (la première question)

Le tableau 1A et le graphique suivant présentent les groupes d'âge des enseignants du Conseil scolaire de Calgary qui ont participé à cette étude. J'ai distribué 700 questionnaires et le tableau suivant démontrent que 254 enseignants me les ont remis. Le taux de participation est donc de 36,285%.

Tableau 1A
Groupes d'âge des participants (première question)

Âge	Nombre de répondants	Total %
21-23 ans	2	0,8
24-26 ans	16	6,3
27-29 ans	15	5,9
30-33 ans	19	7,5
34-38 ans	40	15,7
39-44 ans	41	16,1
45-49 ans	54	21,3
50-54 ans	49	19,3
55-59 ans	13	5,1
60-65 ans	3	1,2
Aucune réponse	2	0,8
Total des répondants	254	100%

Graphique 1B
Groupes d'âge des participants (première question)



Il y avait deux personnes qui n'ont pas répondu à cette question. Pour le reste de mon analyse, j'utiliserai le total 252 pour les résultats associés avec cette fréquence.

Ce graphique nous démontre que les participants âgés entre 45 et 49 ans ont répondu en plus grand nombre, pour un pourcentage de 21,3% à l'encontre des enseignants âgés entre 21-23 ans qui ont seulement eu un taux de participation de 0,8%.

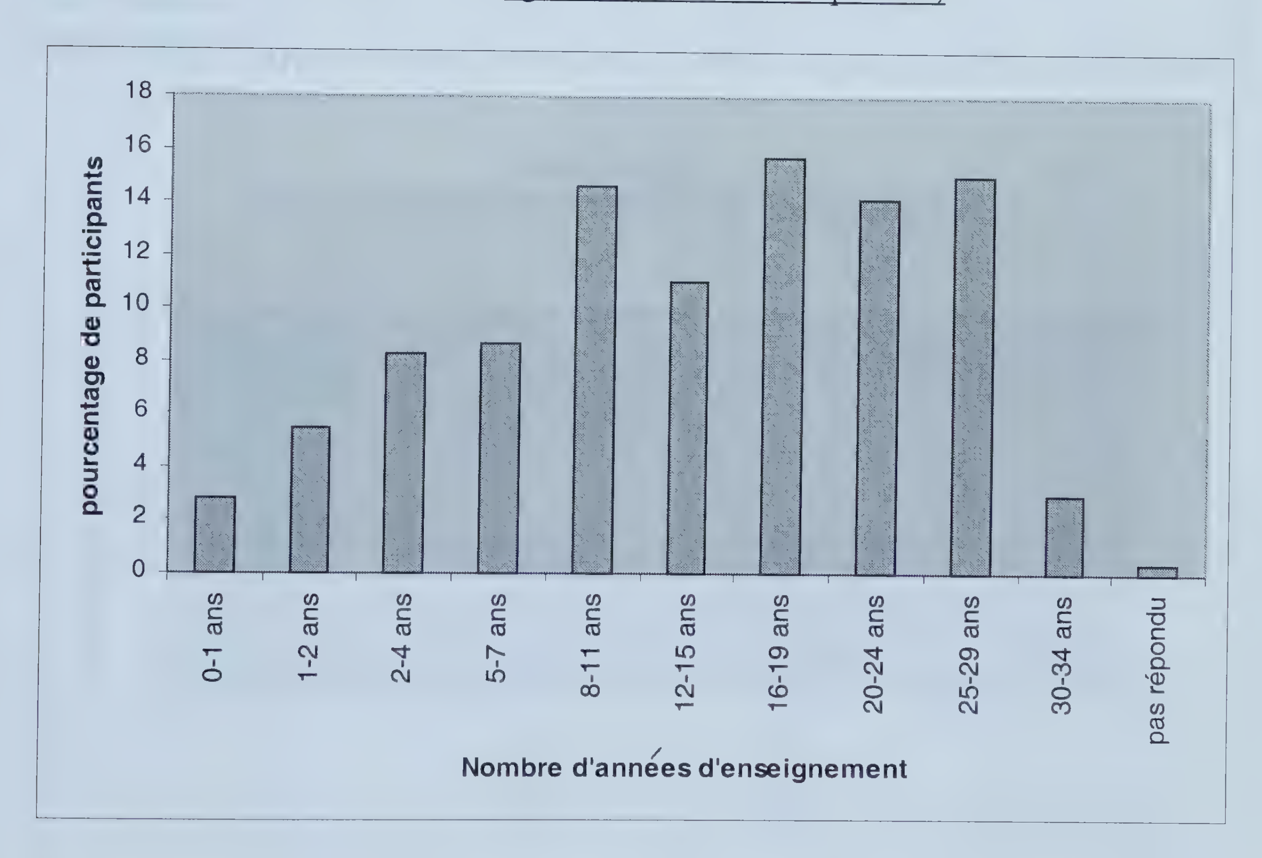
J'enseigne depuis… (la deuxième question)

La quantité de temps enseigné pourrait avoir un effet sur les perceptions des enseignants.

Tableau 2A
Nombre de répondants comparativement
aux années d'enseignement (la deuxième question)

Années d'enseignement	Nombre de répondants	Pourcentage
0-1 ans	7	2,8
1-2 ans	14	5,5
2-4 ans	21	8,3
5-7 ans	22	8,7
8-11 ans	37	14,6
12-15 ans	28	11,0
16-19 ans	40	15,7
20-24 ans	36	14,2
25-29 ans	38	15,0
30-34 ans	10	3,9
Pas répondu	1	0,4
Total	254	100

Graphique 2B
Nombre de participants comparativement
aux années d'enseignement (la deuxième question)



Il y avait une personne qui n'a pas répondu à cette question. Pour le reste de mon analyse, j'utiliserai le total 253 pour les résultats associés avec cette fréquence.



Les enseignants qui ont répondu en plus petit nombre, soit 2,8% avaient à leur actif seulement une année d'enseignement. Les enseignants qui ont répondu en plus grand nombre avaient entre 16 et 19 ans d'expérience.

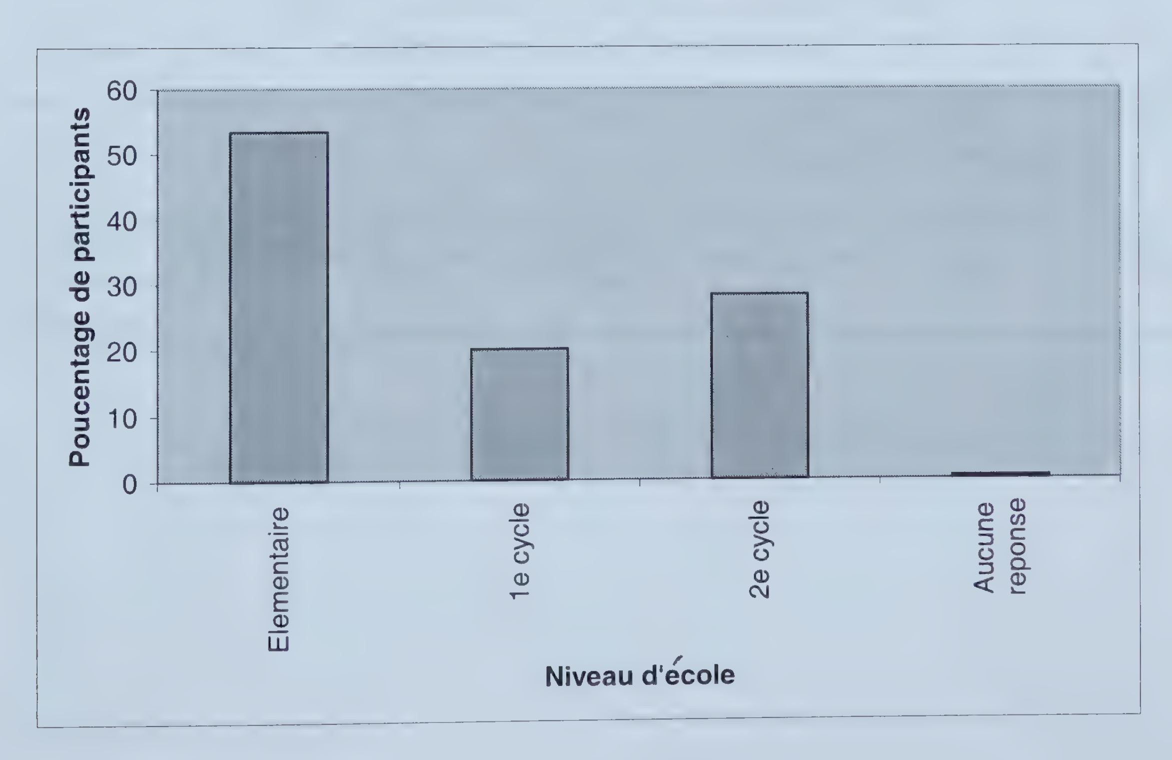
J'enseigne au niveau : (La troisième question)

J'ai aussi demandé aux enseignants à quel niveau ils enseignent.

Tableau 3A
À quel niveau enseignez-vous? (la troisième question)

	Niveau élémentaire	Niveau secondaire au 1e cycle	Niveau secondaire au 2ième cycle	Total
Nombre de répondants	136	51	72	259
Questionnaires envoyés	350	170	180	700
Aucune réponse	Pas applicable	Pas applicable	Pas applicable	1
Pourcentage des enseignants qui ont répondu	53,6	20,1	28,3	

Graphique 3B
À quel niveau enseignez-vous? (la troisième question)



Dans cette question, j'ai un total de 259 quand il y avait 254 questionnaires retournés. Il y avait 6 participants qui ont choisi deux réponses parce qu'ils enseignent dans une école avec deux niveaux. Il y avait une personne qui n'a pas répondu à cette question. J'utiliserai le total 259 pour analyser mes données associée avec cette fréquence.

Les enseignants de l'élémentaire m'ont remis le plus grand nombre de questionnaires 53,5%.

L'école où j'enseigne est considérée comme un établissement « high needs ». (La quatorzième question)

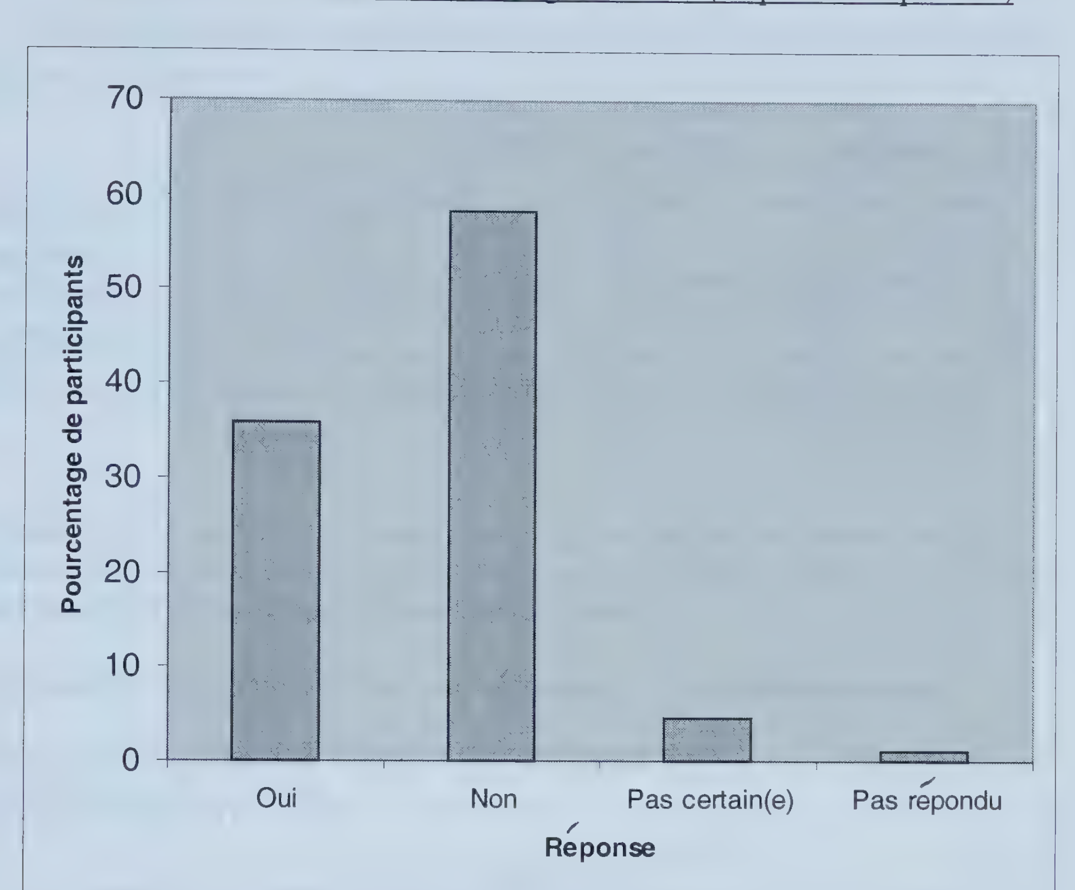
Le Conseil scolaire public (à) de Calgary catégorise les écoles selon les besoins des étudiants. Nous y retrouvons deux catégories: « *high needs* » et « non-*high needs* ». Souvent, les facteurs en dehors des habiletés académiques affectent le succès des étudiants. Les écoles essaient d'offrir plus de support pour répondre aux besoins spéciaux des étudiants. Dans le cas où il serait nécessaire d'avoir des programmes spéciaux et du support supplémentaire pour aider ces étudiants en stress, les écoles sont intitulées « *high needs* ». Lorsqu'un conseil scolaire doit implanter des programmes spéciaux et promulguer du support supplémentaire aux étudiants en difficulté alors ces écoles sont catégorisées comme étant à *high needs.*

Cette catégorisation n'est cependant pas statique et peut changer en fonction de la population étudiante qui a besoin du support additionnel.

Tableau 4A
Nombre de répondants qui enseignent dans une école
à *high needs* (la quatrième question)

	Oui	Non	Pas certain	Pas répondu	Total
Nombre de répondants	91	148	12	3	254
Pourcentage de répondants	35,8	58,3	4,7	1,2	100%

Graphique 4B
Enseignez-vous dans une école « high needs »? (la quatrième question)



L'établissement scolaire peut modifier son statut lorsqu'il y a un changement dans la population estudiantine qui fréquente cette école et ce remaniement n'est parfois pas communiqué aux enseignants. Si nous retrouvons moins d'étudiants nécessitant le programme *high needs* ; les étudiants ont alors moins de chance de faire partie de ces programmes spéciaux. Une autre interprétation possible qui expliquerait pourquoi certains enseignants ne connaissent pas le statut de l'école : certains enseignants en sont à leur première expérience dans le monde de l'enseignement et ils ne sont pas encore au courant du système de catégorisation.

L'école où vous enseigniez en 1998-1999 a participé dans le programme pilote.

La participation des enseignants au programme pilote l'année passée est un autre facteur qui influencerait les réponses des enseignants. Il y avait 40 écoles au total qui ont participé au programme pilote. Je n'ai pas distribué mes questionnaires dans ces écoles. Les répondants qui ont répondu "oui" ont changé d'une école dans le programme pilote à une qui a commencé le programme pour la première fois cette année. Les 20 enseignants qui ont répondu oui à la question précédente travaillaient dans une école du programme pilote l'an dernier et cette année ils travaillent dans une autre école et c'est la raison pour laquelle l'école courante n'a pas participé à ce programme.

Tableau 5A

Votre école faisait-elle partie du programme pilote? (la cinquième question)

	Oui	Non	Pas certain	Pas encore enseigné	Pas répondu
Nombre de répondants	20	215	10	7	2
Pourcentage de répondants	7,9	84,6	3,9	2,8	0,8
Total	254				

L'année passée, seulement 20 enseignants ont pris part au programme pilote. Certaines réponses indiquent que les enseignants n'étaient pas certains si leur école avait participé au programme pilote l'année passée.

Le grandeur du personnel dans mon écoles est : (la sixième question)

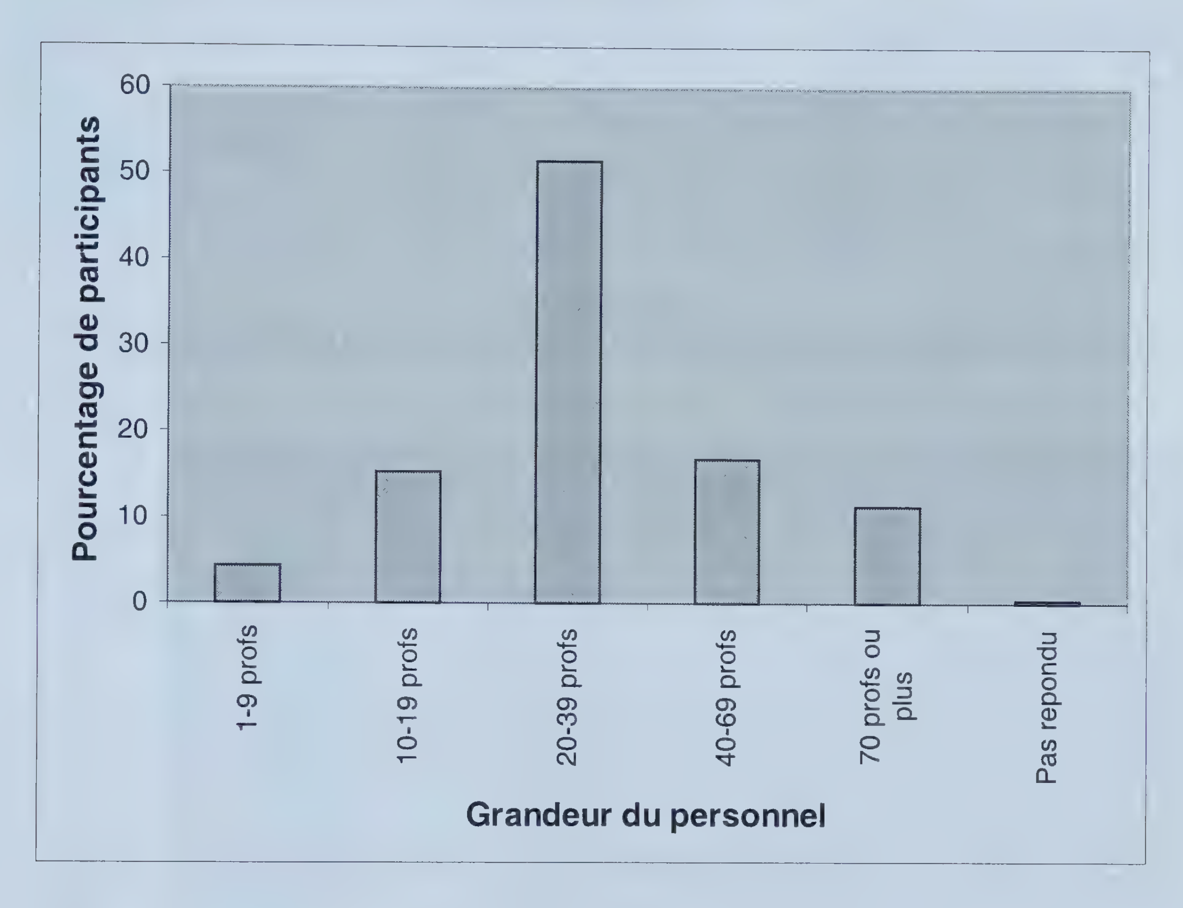
Dans le questionnaire, j'ai aussi pris en considération le nombre d'enseignants qui travaillaient dans ces écoles.

Tableau 6A

Combien y a-t-il d'enseignants qui travaillent dans votre école? (la sixième question)

Combien d'enseignants dans le personnel	Nombre de répondants	Pourcentage de répondants %
1-9 enseignants	11	4,3
10-19 enseignants	39	15,4
20-39 enseignants	131	51,6
40-69 enseignants	43	16,9
70 enseignants ou plus	29	11,4
Pas répondu	1	0,4
Total	254	100

Graphique 6B
Combien y a-t-il d'enseignants qui travaillent dans votre école?
(la sixième question)



Chaque personne a répondu à cette question. J'utilise le total nombre de questionnaires reçus, 254, pour calculer les pourcentages associés avec cette fréquence.

Plus de 50% des répondants travaillent dans des écoles qui comprennent de 20 à 39 enseignants parmi leur personnel. Seulement 4,3% d'entre eux évoluent dans des écoles qui comprennent un personnel de 1 à 9 enseignants.

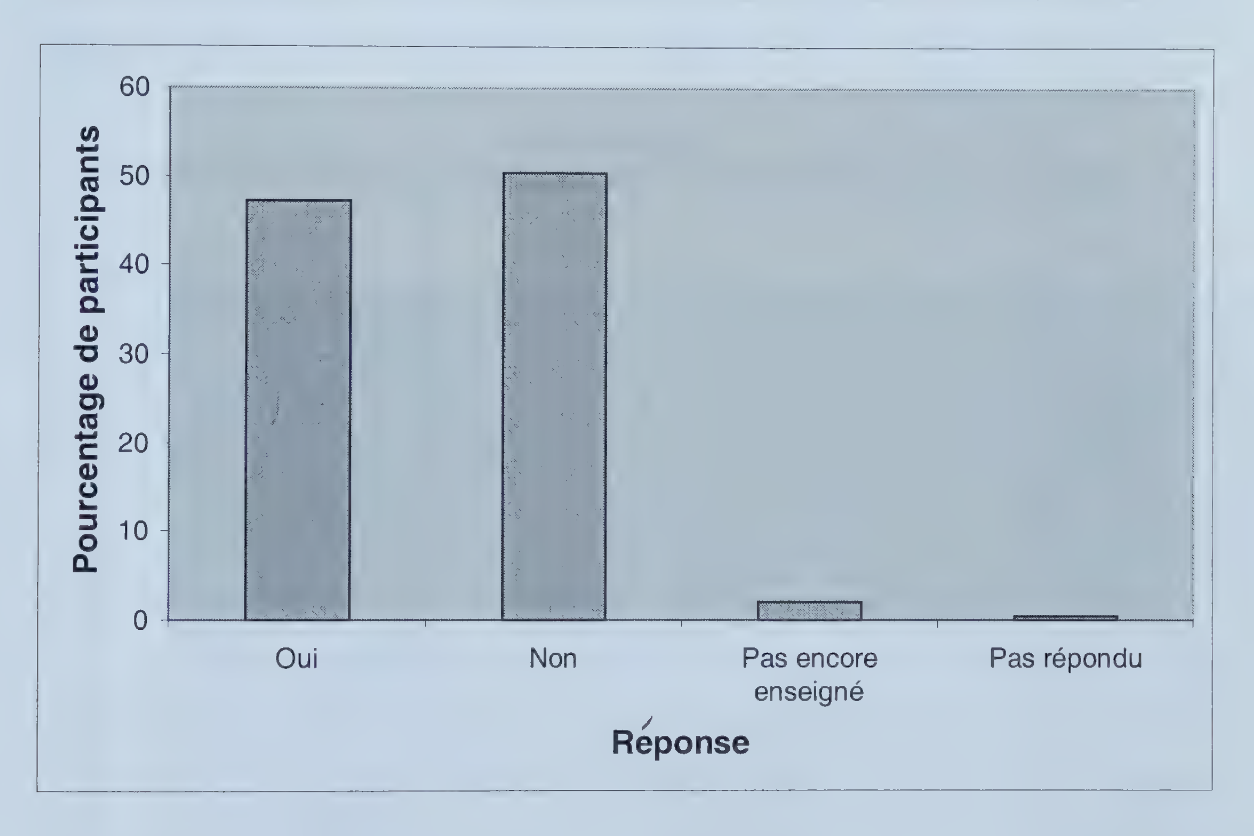
Par les années passées, j'ai suivi les directives d'écrire mes buts professionnels annuellement. (la septième question)

Cette question détermine si les enseignants avaient l'habitude d'écrire leurs buts professionnels.

Tableau 7A
Écrivez-vous vos buts professionnels pour l'année en cours? (la septième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage de répondants
Oui	120	47,2
Non	128	50,4
Pas encore enseigné	5	2,0
Pas répondu	1	0,4
Total	254	100

Graphique 7B
Écrivez-vous vos buts professionnels pour l'année en cours? (la septième question)

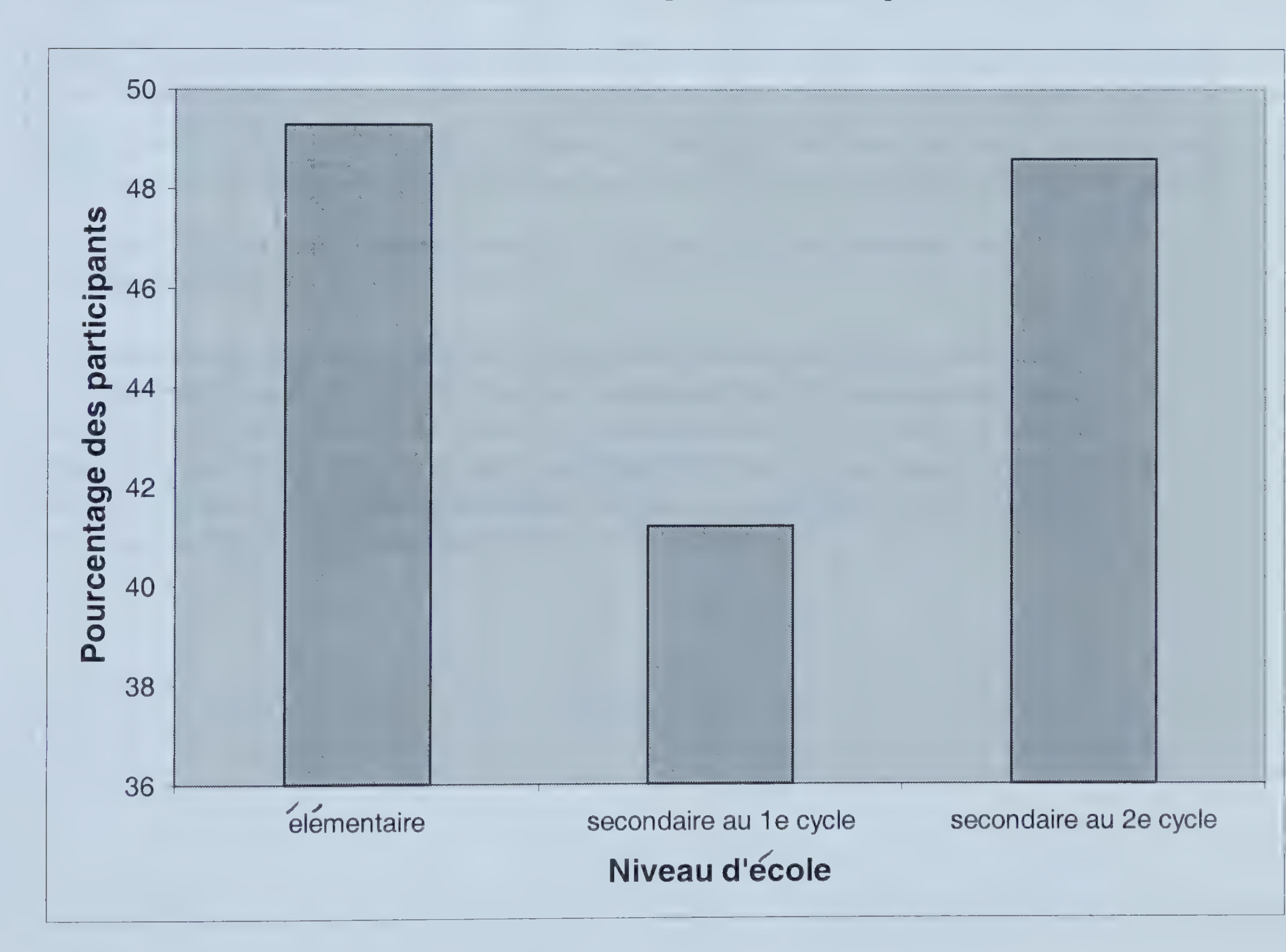


Presque la moitié du cadre professoral écrit des buts professionnels et il y a seulement une différence de 3,2% avec ceux qui n'en écrivent pas.

Tableau 7C
Écrivez-vous vos buts professionnels pour l'année en cours? (la septième question)

Niveau	Élémentaire	Secondaire du premier cycle	Secondaire du deuxième cycle
Nombre de répondants	136	51	72
Oui %	49,3	41,2	48,6
Non %	49,3	55,9	47,2
Pas encore enseigne %	1,5	2,0	2,8
Aucune réponse %	0	0	1,4
Total	259		

Graphique 7D
Nombre des enseignants qui écrivent des buts professionnels – par niveau d'école



Une bonne partie des écoles ont répondu favorablement à la question au sujet des buts professionnels, plus que 50%. Le pourcentage le plus bas se retrouvait dans les

écoles secondaires du premier cycle. La majorité des réponses positives se situe dans les écoles élémentaires. Il y a seulement une variation de 8.1% entre les niveaux scolaires lorsqu'on détermine si les enseignants ont l'habitude d'écrire leurs buts professionnels.

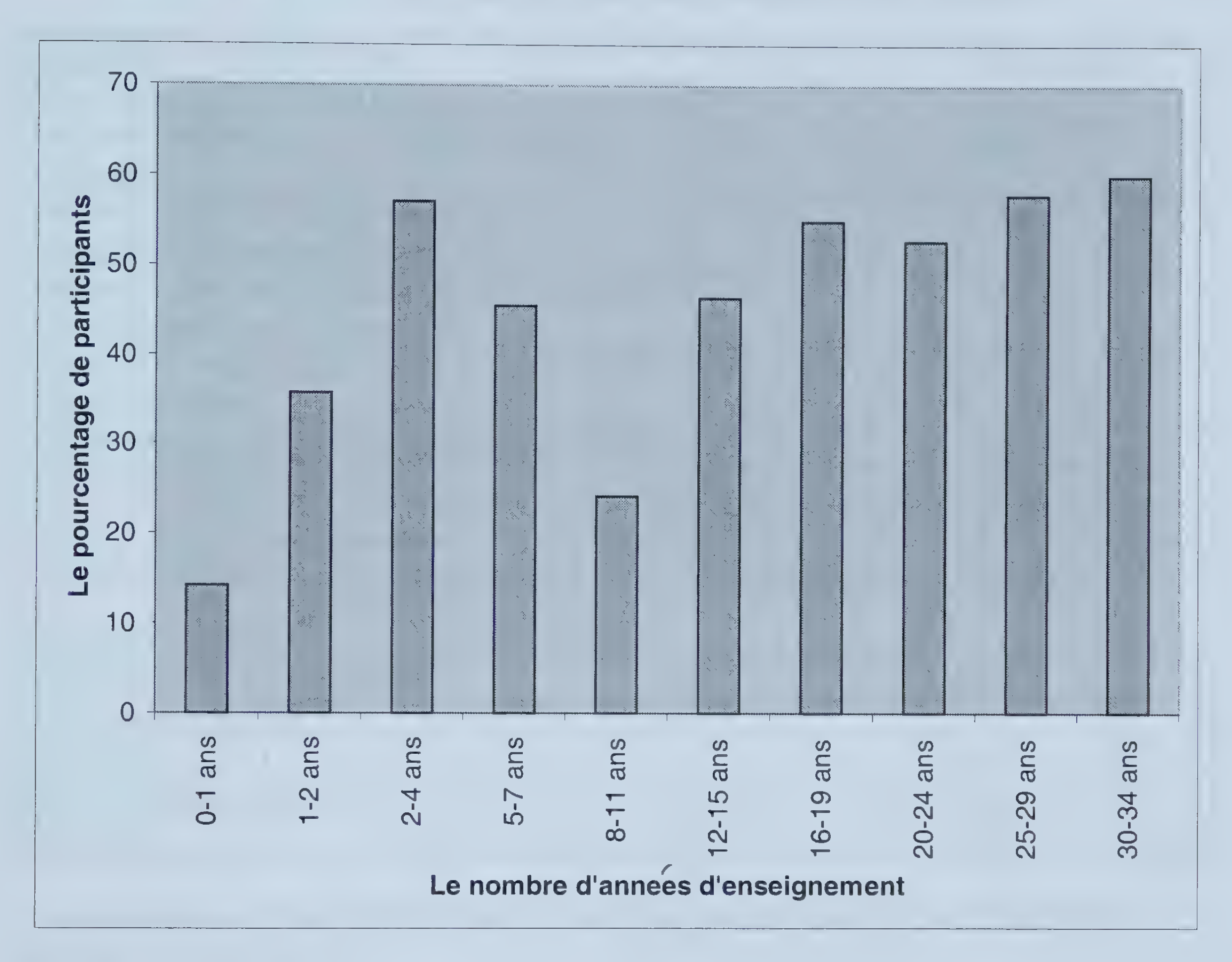
Tableau 7D
Écrivez-vous vos buts professionnels pour l'année en cours? Comparaison avec le nombre d'années d'enseignement (la septième question)

Année d'enseign-ement	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombre de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Oui %	14,3	35,7	57,1	45,5	24,3	46,4	55,0	52,8	57,9	60,0
Non %	28,6	64,3	38,1	54,5	75,7	53,6	45,0	47,2	39,5	40,0
Pas enseigné l'année passée %	57,1	0	4,8	0	0	0	0	0	0	0
Pas répondu %	0	0	0	0	0	0	0	0	2,6	0
Total	253									

Plus que 50% des participants écrivent des buts professionnels entre les ans d'enseignement 2 à 4 et 16 à 34 ans.

Il est intéressant d'observer que les enseignants qui débutent dans la profession n'avaient pas l'habitude d'écrire leurs buts professionnels. Il y a une augmentation chez les enseignants qui ont de 2 à 4 ans d'enseignement à leur compte. Puis nous observons une chute. Nous arrivons à une remontée chez les enseignants avec de 12 à 34 ans d'années d'expérience pour ensuite obtenir un pourcentage maximal (60%) chez les enseignants qui travaillent depuis 30 à 34 années.

Graphique 7E
Indication des participants qui écrivent rédige des buts professionnels
– en général (la septième question)



En général, les données présentées indiquent que les enseignants écrivent leurs buts professionnels plus systématiquement lorsqu'ils enseignent depuis plus longtemps, à l'exception des enseignants ayant 8 à 11 années d'expérience dans l'enseignement.

J'ai acquis ma connaissance des TPGP par: (La huitième question)

Il est intéressant de savoir comment les enseignants ont acquis l'information sur les TPGP. Les répondants ont dû cocher toutes les réponses qui s'appliquaient pour cette question. Il y avait 792 réponses choisies, donc les pourcentages sont basés sur le grand total des réponses choisies.

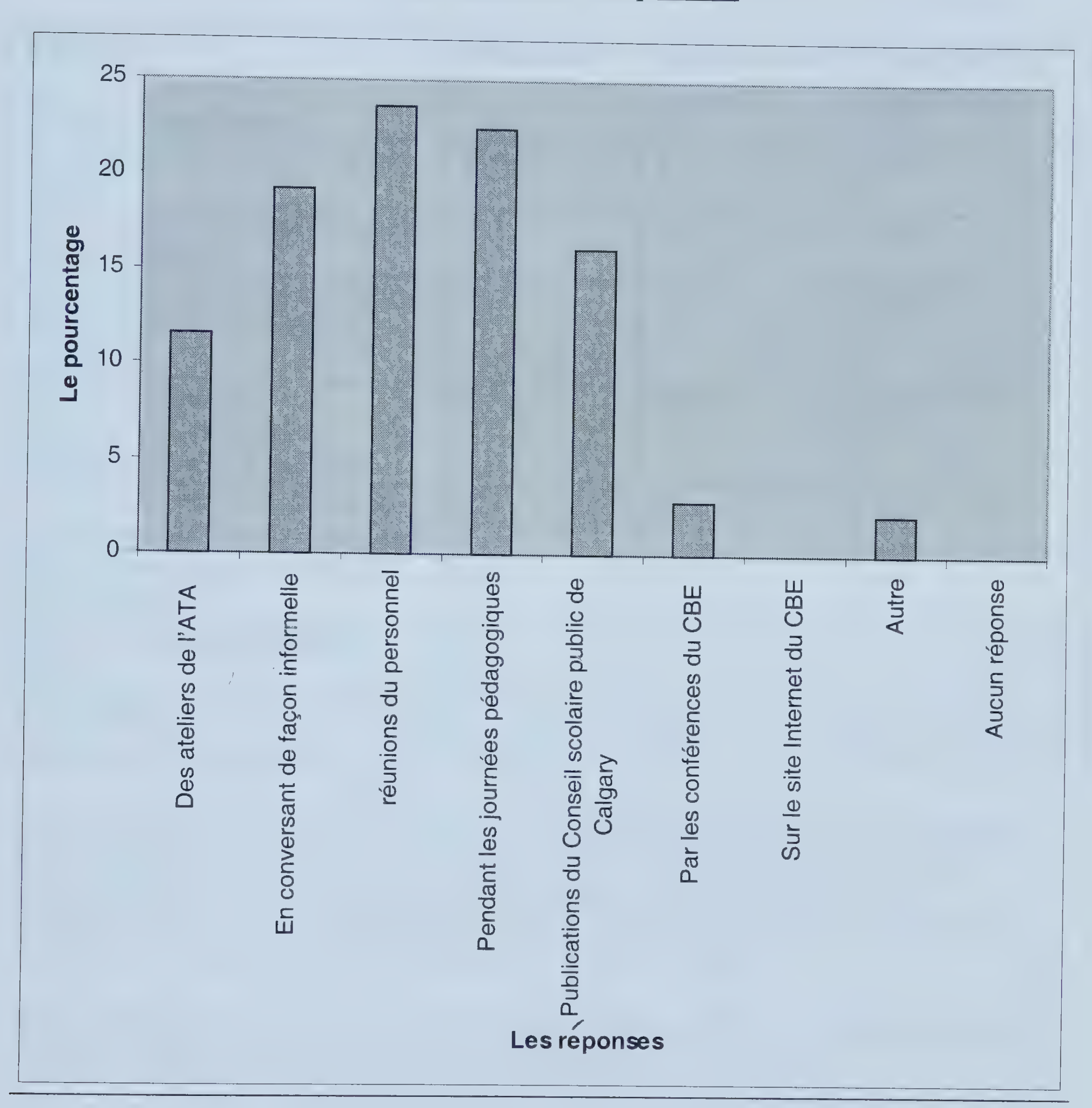


Tableau 8A
Comment les enseignants ont acquis de l'information au sujet des TPGP comparé aux années d'enseignement - en générale (la huitième question)

Acquisition de l'information	Nombre	Pourcentage
En assistant à des ateliers de l'ATA	92	11,6
En conversant de façon informelle avec des collègues	153	19,3
Durant le temps alloué au conseil des enseignants (réunions du personnel)	187	23,6
Pendant les journées pédagogiques (allouées au développement professionnel)	178	22,5
À travers divers publications du Conseil scolaire public de Calgary	127	16,1
Par les conférences du CBE au sujet des TPGP	22	2,8
Sur le site Internet du CBE	0	0
Autre	17	2,1
Aucune réponse	0	0
Réponses ouvertes		
Présentation de Kerri Burchill	7	0,8
Conférences du CBE	5	0,6
Collègues	1	0,1
Autres conseils scolaires	2	0,3
En lisant	1	0,1

La présentation de Kerri Burchill fait référence aux présentations au sujet des TPGP donnés par Kerri Burchill.

Graphique 8B
Comment les enseignants ont acquis l'information au sujet des TPGP?
- en général (la huitième question)



Le plus grand pourcentage des enseignants a obtenu l'information au sujet des TPGP lors des réunions du personnel. Les trois autres sources qui se sont avérées efficaces étaient : les journées pour le développement professionnel, les conversations informelles et les publications du CBE.

Pour cette question, les pourcentages sont basés sur le nombre total des réponses pour chaque niveau scolaire. Chaque niveau a un total différent de réponses.



Tableau 8C
Comment les enseignants ont acquis de l'information au sujet des TPGP comparé aux années d'enseignement – par niveau d'écoles (la huitième question)

Réponses %	Élémentaire	Secondaire du 1e cycle	Secondaire du 2ième cycle
Nombre de participants	136	51	72
En assistant à des ateliers de l'ATA	13,8	8,3	10,0
En conversant de façon informelle avec des collègues	20,1	19,4	18,7
Durant le temps alloué au conseil des enseignants (réunions du personnel)	23,0	22,6	27,8
Pendant les journées pédagogiques (allouées au développement professionnel)	22,5	29,0	20,6
À travers divers publications du Conseil scolaire public de Calgary	15,7	17,4	16,7
Par les conférences du CBE au sujet des TPGP	4,0	2,6	0,9
Sur le site Internet du CBE	0	0	0
Autre	0,9	0,6	5,3
Pas répondu	0	0	0
Total de réponses choisies	427	155	209

Les enseignants des écoles élémentaires et secondaires du deuxième cycle ont acquis le plus d'information dans des réunions du personnel. Ceux des écoles secondaires du premier cycle ont bénéficié des journées organisées pour le développement professionnel pour obtenir l'information voulue. Il existe un site Internet qui donne l'information au sujet des TPGP. Personne n'y a eu recours.

Nous remarquons que tous les répondants ont choisi une réponse. Chaque participant a appris quelque chose au sujet des TPGP peu importe la provenance.

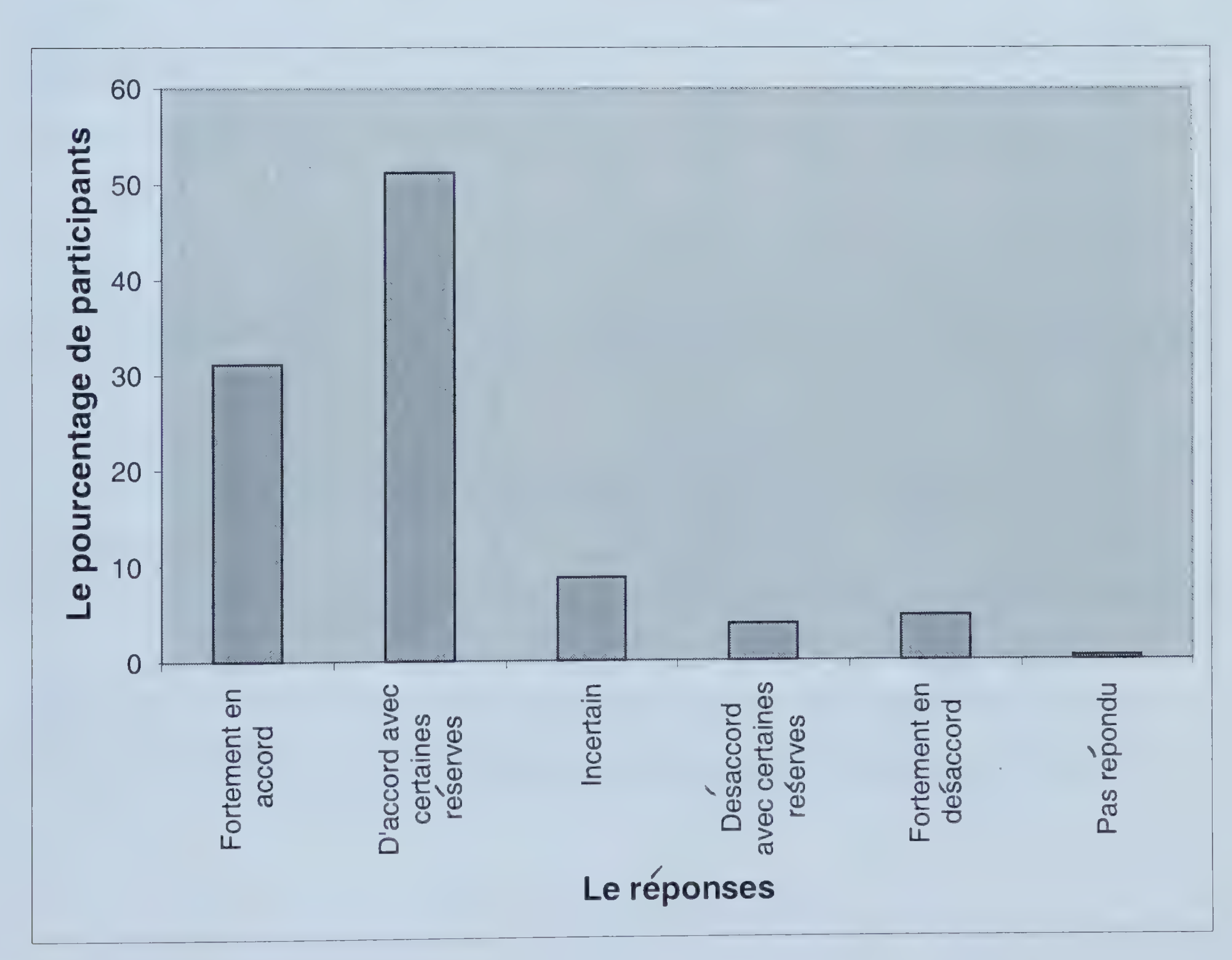
Je comprends le but des TPGP? (la neuvième question)

La neuvième question déterminait si les enseignants comprenaient le but des TPGP.

Tableau 9A
Les enseignants qui comprennent le but
des TPGP - en général (la neuvième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage de répondants
Fortement en accord	79	31,1
D'accord avec certaines réserves	130	51,2
Incertain	22	8,7
En désaccord avec certaines réserves	10	3,9
Fortement en désaccord	12	4,7
Pas répondu	1	0,4
Total	254	100

Graphique 9B
La compréhension du but des TPGP comparativement
aux niveaux d'écoles (la neuvième question)





Les réponses de la majorité des enseignants étaient positives. Plus de 82% des enseignants comprennent le but des TPGP. Seulement 8,6% ont répondu négativement.

Tableau 9C
La compréhension du but des TPGP comparativement aux années d'enseignement (la neuvième question)

Années d'enseignement	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombre de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord %	57,1 %	21,4	47,6	40,9	16,2	21,4	25,0	33,3	42,1	30,0
D'accord avec certaines réserves %	42,9	50,0	47,6	45,5	67,6	64,3	47,5	50,0	39,5	50,0
Incertain %	0	7,1	4,8	9,1	8,1	14,3	12,5	11,1	2,6	0
En désaccord avec certaines réserves %	0	21,4	0	4,5	2,7	0	5,0	2,8	5,3	0
Fortement en désaccord %	0	0	0	0	5,4	0	7,5	2,8	10,5	20,0
Pas répondu %	0	0	0	0	0	0	2,5	0	0	0
Total	253									

Les réponses positives ici sont en corrélation avec l'ancienneté de l'enseignant et se situe entre 71.5% à 100%. Les enseignants qui travaillent depuis seulement un an avaient une bonne compréhension des buts des TPGP. Cependant ceux à leur deuxième année d'enseignement représentaient le taux le plus faible, soit 71,4%.

Tableau 9D
Les enseignants qui comprennent
le but des TPGP
- par niveau (la neuvième question)

Réponses	Élémentaire	Secondaire du1e cycle	Secondaire du 2ième cycle	Nombre de répondants
Nombre de répondants	136	51	72	259
Fortement en accord %	35,3	37,3	19,4	81
D'accord avec certaines réserves %	47,8	43,1	62,5	132
Incertain %	8,8	5,9	9,7	22
En désaccord avec certaines réserves %	2,2	3,9	6,9	10
Fortement en désaccord %	5,1	9,8	1,4	13
Aucune réponse %	0,7	0,0	0,0	1
Total	259			

Il y a un grand écart (73,9%) entre les réponses positives et négatives. La majorité des enseignants pense qu'elle comprend le but des TPGP.

Les enseignants des écoles élémentaires ont obtenu le pourcentage le plus élevé (83,1%) face à la compréhension des buts du TPGP. Cependant les pourcentages sont très rapprochés puisque ceux du deuxième cycle ont obtenu 81,9 % et leurs confrères du premier cycle 80,4%. Les enseignants du secondaire premier cycle pour leur part se retrouvaient au bas de l'échelle car ils ne saisissaient pas bien les buts du TPGP et ce avec un taux de 13,7%.

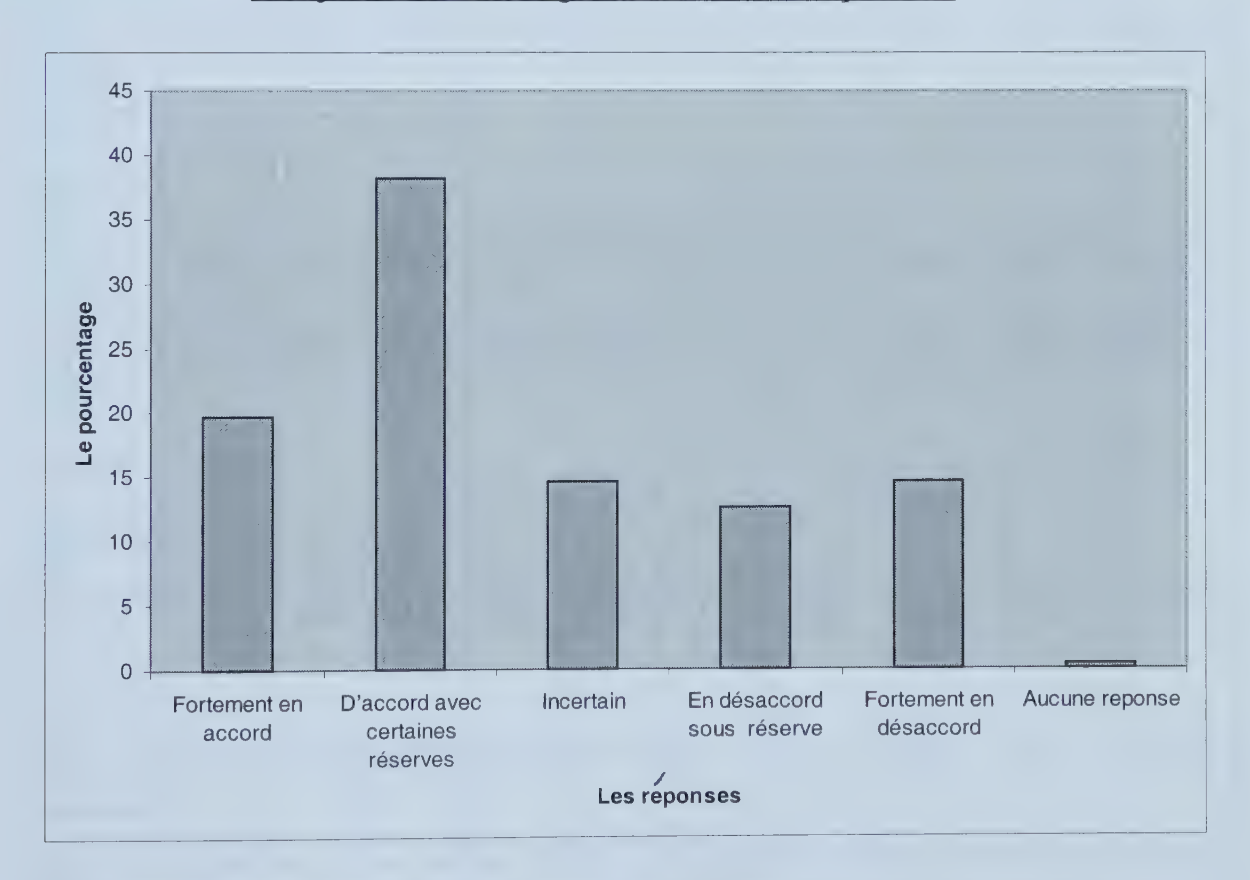
Le CBE a donné suffisamment d'information par rapport à la formation de ses enseignants pour qu'ils soient au courant des attentes face aux TPGP. (la dixième question)

Il est important d'examiner si le Conseil scolaire de Calgary a offert assez d'information à ses enseignants pour qu'ils soient en mesure de rédiger les TPGP, s'il a bien communiqué ses attentes pour qu'ils puissent mettre en application le nouveau système d'évaluation et s'il les a bien formés. Il y a un lien direct entre la communication d'information et les perceptions des enseignants dans le processus de changement et il est donc primordial d'analyser la transmission de l'information.

Tableau 10A
Pensez-vous que le CBE ait offert suffisamment d'information au sujet des TPGP?-en générale (la dixième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Fortement en accord	50	19,7
D'accord avec certaines réserves	97	38,2
Incertain	37	14,6
En désaccord avec certaines réserves	32	12,6
Fortement en désaccord	37	14,6
Aucune réponse	1	0,4
Total	254	100

Graphique 10B
Pensez-vous que le CBE ait offert suffisamment d'information au sujet des TPGP?-en générale (la dixième question)



La majorité des enseignants (57,9%) pense que le Conseil scolaire de Calgary ait offert suffisamment d'information. Comparativement aux autres questions, le taux d'incertitude prévalait car 14,6% des enseignants ne savaient pas de quel côté

pencher. Un quart des enseignants, soit (27,2%) ont mentionné que le CBE n'a pas offert assez d'information.

Tableau 10C
Pensez-vous que le CBE ait offert suffisamment d'information au sujet des TPGP?-en générale (la dixième question)

Années d'enseignement	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord %	14,3	14,3	14,3	27,3	10,8	14,3	27,5	22,2	21,1	30,0
D'accord avec certaines réserves %	42,9	28,6	28,6	27,3	32,4	42,9	42,5	38,9	47,4	50,0
Incertain %	42,9	14,3	14,3	18,2	21,6	14,3	7,5	16,7	7,9	10,0
En désaccord avec certaines réserves %	0	14,3	28,6	13,6	13,5	21,4	10,0	5,6	7,9	10
Fortement en désaccord %	0	28,6	14,3	13,6	21,6	7,1	12,5	13,9	15,8	0
Aucune réponse %	0	0	0	0	0	0	0	2,8	0	0
Total	253									

Presque la moitié des enseignants (42.9%) qui débute dans la profession (1 à 2 ans d'enseignement) n'avait pas pris position à savoir si le CBE a offert assez d'information pour les former. Il est intéressant de noter que les enseignants qui ont

enseigné pendant une ou deux années avaient des réponses également divisées (28.6%) entre les catégories : être d'accord avec certaines réserves et être fortement en désaccord.

Tableau 10D
Le Conseil Scolaire a offert suffisamment d'information au sujet des TPGP par niveau (la dixième question)

Réponses %	Élémentaire	Secondaire 1e cycle	Secondaire 2ième cycle	Total des réponses
Nombre de répondants	136	51	72	259
Fortement en accord	18,4	25,5	16,7	20,2
D'accord avec certaines réserves	43,4	33,3	33,3	36,7
Incertain	13,2	15,7	18,1	15,7
En désaccord avec certaines réserves	9,6	11,8	18,1	13,2
Fortement en désaccord	14,7	13,7	13,9	14,1
Aucune réponse	0,7	0,0	0,0	0,23
Total	259			

La majorité des enseignants de chaque niveau pense que le Conseil scolaire de Calgary a offert suffisamment d'information. Les enseignants des écoles secondaires du deuxième cycle se comptaient parmi les plus nombreux (18,1%) qui n'étaient pas certains de leurs réponses. Par contre, ceux des écoles élémentaires croyaient avec un pourcentage de 61, 8% que le CBE ait offert assez d'information.

Dans mes propre pratiques comme enseignant, je crois que les secteurs affectés par l'implantation des TPGP seront : (la onzième question)

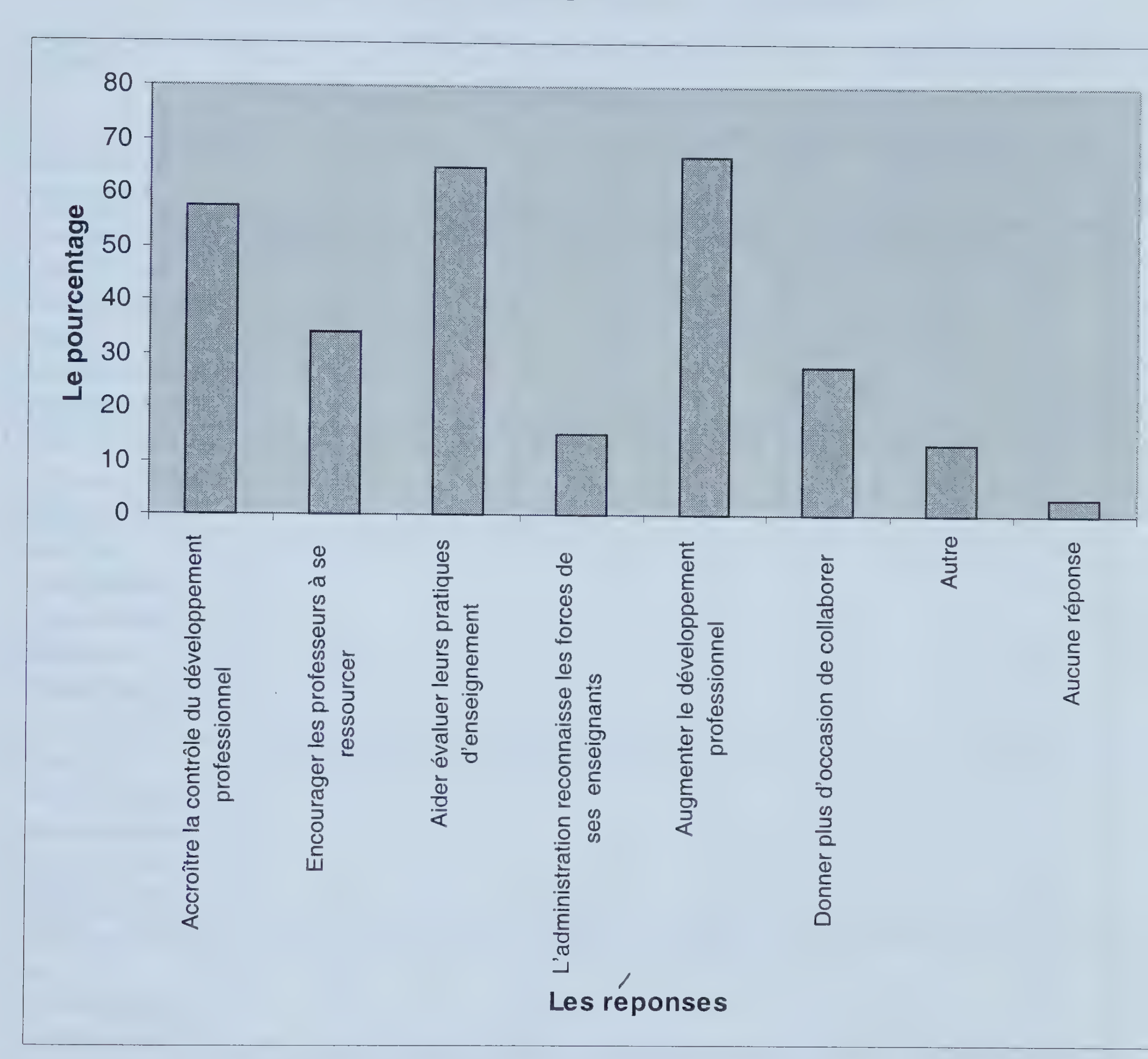
Pour la onzième question, les enseignants ont dû cocher pourquoi ils pensent que les TPGP ont été implantés. À la onzième question, les enseignants ont dû cocher la raison probable derrière l'implantation des TPGP.

Tableau 11A
Selon vous, quels sont les secteurs qui seront affectés par l'implantation des TPGP ?
– en general (la onzième question)

Réponses	Nombre de répondants	Pourcentage
Pour accroître le contrôle des enseignants face à leur développement professionnel	146	57,5
Pour encourager les enseignants à se ressourcer	86	33,9
Aider les enseignants à évaluer leurs pratiques d'enseignement	165	65,0
Pour que l'administration reconnaisse les forces de ses enseignants	38	15,0
Pour augmenter le développement professionnel	170	66,9
Pour donner plus d'occasions de collaborer avec nos collègues	70	27,6
Autre	34	13,4
Aucune réponse	8	3,1
Total	717	100%

Réponse	Pourcentage des répondants
Développement professionnel %	5,1
Responsabiliser %	2,8
Prendre le temps des enseignants %	3,9
Mandats gouvernementaux %	1,6
Élargir les compétences %	0,4
Total %	13,4

Graphique 11B
Selon vous, quels sont les secteurs qui seront affectés par l'implantation des TPGP ?
(la onzième question)



Le pourcentage le plus élevé était de 66,9%. Les répondants croyaient que la raison derrière l'implantation des TPGP était : d'accroître le développement professionnel. Au second rang avec 65% les enseignants ont choisi *aider à évaluer vos pratiques d'enseignement*. La réponse la moins choisie, avec 15,0% était *que l'administration reconnaisse les forces de ses enseignants*. Seulement un faible pourcentage des enseignants n'a pas répondu (3.1%).

Tableau 11C
Selon vous, quels sont les secteurs qui seront affectés par l'implantation des TPGP -par années d'enseignement (la onzième question)

Réponses	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Pour accroître le contrôle des enseignants face à leur développement professionnel %	42,9	57,1	66,7	72,2	48,6	53,6	57,7	58,3	57,9	60,0
Pour encourager les enseignants à se ressourcer %	71,4	21,4	28,6	22,7	32,4	46,4	32,5	30,6	36,8	40,0
Aider les enseignants à évaluer leurs pratiques d'enseignement %	100	92,9	81,0	77,3	64,9	60,7	57,5	52,8	57,9	60,0
Pour que l'adminstration reconnaisse les forces de ses enseignants %	0	14,3	14,3	18,25	18,9	25,0	17,5	11,1	10,5	0
Pour augmenter le développement professionnel %	71,4	85,7	81,0	72,7	51,4	71,4	60,0	66,7	71,1	60,0
Pour donner plus d'occasions de collaborer avec nos collègues %	28,6	21,4	28,6	31,8	21,6	32,1	25,0	27,8	28,9	40,0
Autre %	28,6	7,1	9,5	9,1	16,2	14,3	12,5	13,9	10,5	20,0
Aucune réponse %	0	0	0	0	2,7	3,6	5,0	5,6	5,3	0
Total	253									

Les enseignants qui ont de 0 à 1 année d'expérience ont choisi la réponse *aider à évaluer vos pratiques d'enseignement* le plus comparé aux autres catégories. Ceux qui ont de 5 à 7 années à leur actif ont répondu *accroître le développement professionnel*

le plus souvent comparé aux autres catégories d'années d'enseignement. L'administration reconnaisse les forces de ses enseignants fut la réponse la moins choisie chez tous les enseignants.

Tableau 11D
Selon vous, quels sont les secteurs qui seront affectés
par l'implantation des TPGP ? – par niveaux d'écoles (la onzième question)

Niveau	Élémentaire	Secondaire au 1e cycle	Secondaire au 2ième cycle	Total
Pour accroître le contrôle des enseignants face à leur développement professionnel %	61,0	62,7	48,6	56,4
Pour encourager les enseignants à se ressourcer %	39,0	41,2	19,4	33,2
Aider les enseignants à évaluer leurs pratiques d'enseignement %	71,3	66,7	51,4	63,1
Pour que l'administration reconnaisse les forces de ses enseignants %	19,9	11,8	8,3	13,3
Pour augmenter le développement professionnel %	29,4	27,5	23,6	80,5
Pour donner plus d'occasions de collaborer avec nos collègues %	72,1	74,5	52,8	66,5
Autre %	10,3	11,8	20,8	14,3
Aucune réponse %	2,2	0,0	6,9	3,0
Total	259			

L'analyse des niveaux des écoles parallèles les réponses choisies par la population en générale sur le tableau 11A.

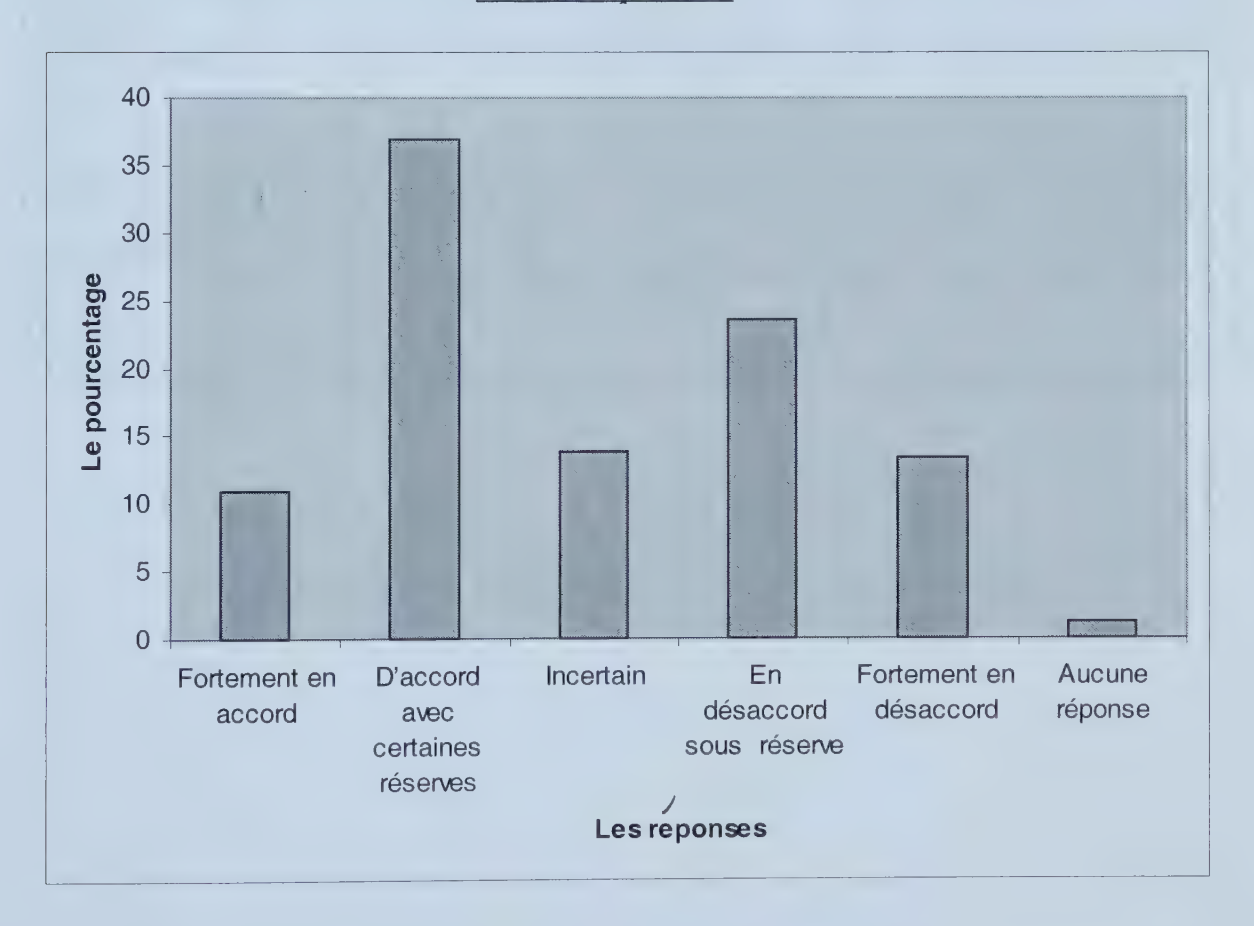
Les conversations informelles au sujet des TPGP vous sont perçues comme étant bénifiques. (la douzième question)

Les conversations informelles peuvent influencer les attitudes des répondants.

Tableau 12A
Les conversations informelles au sujet des TPGP vous ont-elles été perçues comme étant bénéfiques? (la douzième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Fortement en accord	28	11,0
D'accord avec certaines réserves	94	37,0
Incertain	35	13,8
En désaccord avec certaines réserves	60	23,6
Fortement en désaccord	34	13,4
Aucune réponse	3	1,2
Total	254	100

Graphique 12B
Les conversations informelles au sujet des TPGP vous ont-elles été bénéfiques? (la douzième question)



Dans l'échantillonnage, nous voyons que presque la moitié des enseignants(48,0%) pensait que les conversations informelles sont bénéfiques. Des enseignants, 37,0%, étaient sous l'impression que les conversations ne les aidaient pas. Quand nous

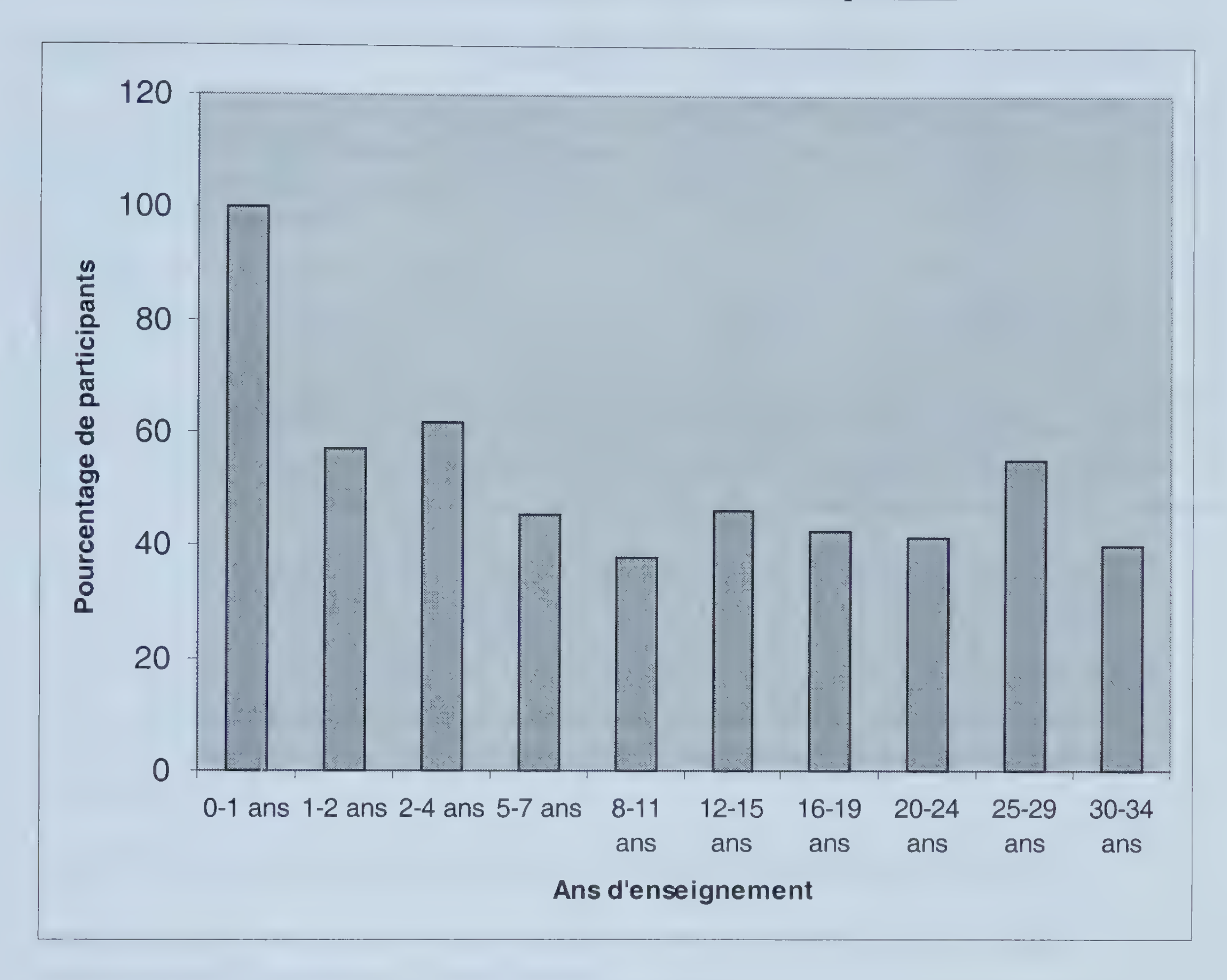
comparons les réponses : fortement en accord et fortement en désaccord nous retrouvons 2.4%, une différence de 2.4% entre ces 2 réponses.

Tableau 12C
Les conversations informelles au sujet des TPGP
vous ont-elles été bénéfiques?- par années d'enseignement (la douzième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombre de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	28,6	7,1	9,5	13,6	5,4	14,3	12,5	11,1	10,5	10,0
D'accord avec certaines réserves	71,4	50,0	52,4	31,8	32,4	32,1	30,0	30,6	44,7	30,0
Incertain	0	7,1	9,5	13,6	21,6	21,4	17,5	11,1	5,3	20,0
En désaccord avec certaines réserves	0	28,6	19,0	36,4	21,6	25,0	22,5	33,3	15,8	20,0
Fortement en désaccord	0	7,1	9,5	4,5	18,9	7,1	15,0	8,3	23,7	20,0
Aucune réponse	0	0	0	0	0	0	2,5	5,6	0	0
Total	253									



Tableau 12D
Les conversations informelles au sujet des TPGP vous ont-elles été bénéfiques?
- par années d'enseignement (la douzième question)



La majorité des enseignants ont répondu que les conversations informelles au sujet des TPGP étaient positives. La catégorie qui a répondu le plus en faveur venait des enseignants débutants. La majorité des enseignants entre 0 à 4 années d'enseignement à leur actif croit que les conversations informelles qu'ils ont entendues étaient positives. Les enseignants les plus contre cette croyance enseignent depuis 5 à 7 années, suivi par le groupe des 20 à 24 années d'enseignement.

Tableau 12E
Les conversations informelles au sujet des TPGP vous ont-elles été bénéfiques?
- par niveau d'enseignement (la douzième question)

Réponse %	Élémentaire	Secondaire au 1e cycle	Secondaire au 2ième cycle
Nombre de répondants	136	51	72
Fortement en accord	14,7	5,9	6,9
D'accord avec certaines réserves	44,9	31,4	26,4
Incertain	12,5	11,8	18,1
En désaccord avec certaines réserve	17,6	29,4	30,6
Fortement en désaccord	9,6	17,6	18,1
Aucune réponse	0,7	3,9	0
Total	259		

En général, les enseignants des écoles élémentaires étaient les plus positifs face aux conversations avec un pourcentage de 59,6%. Ceux des écoles secondaires avaient des réponses négatives comparativement aux écoles élémentaires pour un pourcentage de 47,0% au premier cycle, et 48,7% au deuxième cycle. C'est évident que les enseignants des écoles élémentaires sont moins négatifs dans leurs réponses avec un pourcentage de 27,2%. Les écoles élémentaires croient que les TPGP sont bénéfiques.

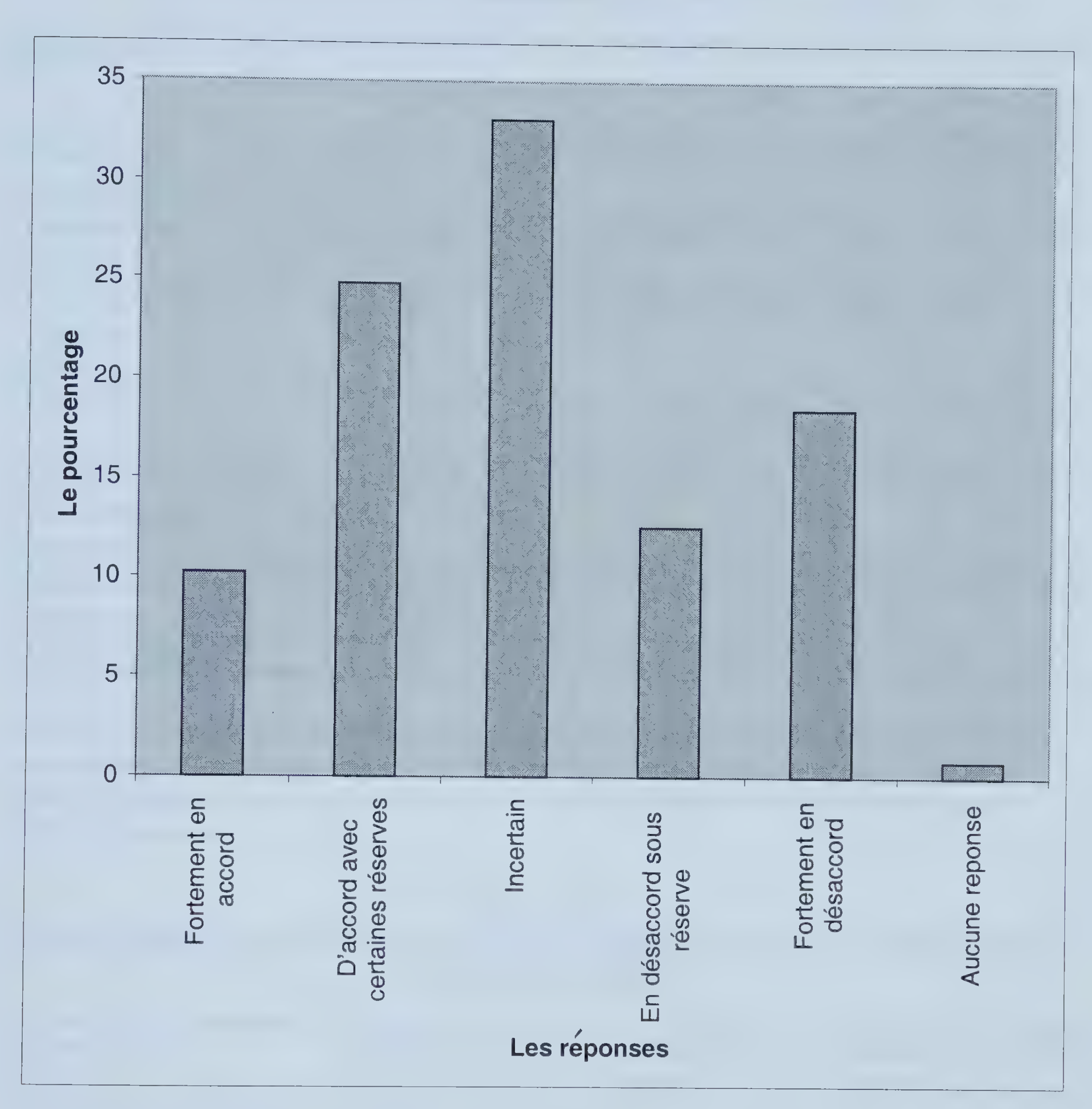
Les TPGP sont perçus positivement par le public? (la treizième question)

La perception des répondants et leur attitude envers les TPGP et celles du public auront un impact profond sur l'implantation.

Tableau 13A
Croyez-vous que les TPGP soient perçus positivement
par le public? (la treizième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Total	254	100
Fortement en accord	26	10,2
D'accord avec certaines réserves	63	24,8
Incertain	84	33,1
En désaccord avec certaines réserves	32	12,6
Fortement en désaccord	47	18,5
Aucune réponse	2	0,8

Graphique 13B
Croyez-vous que les TPGP soient perçus positivement parle public? (la treizième question)



Un tiers des enseignants n'était pas certain de leur réponse. Seulement deux personnes n'ont pas répondu. Des personnes qui ont donné leur opinion, 35,0% avaient des réponses positives et 31,1% négatives. Les réponses incertaines et négatives sont très similaires.

Il est possible que les participants aient trouvé cette question difficile à répondre parce qu'on est au début de l'implantation du programme et les participants ne savent pas encore l'effet possible sur les relations publiques.



Tableau 13C
Croyez-vous que les TPGP soient perçus positivement par le public? – par années d'enseignement (la treizième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	28,6	14,3	19,0	9,1	5,4	10,7	10,0	5,6	10,5	10,0
D'accord avec certaines réserves	57,1	21,4	28,6	31,8	29,7	17,9	20,0	19,4	31,6	0,0
Incertain	14,3	42,9	23,8	27,3	32,4	35,7	30,0	41,7	34,2	40,0
En désaccord avec certaines réserves	0	14,34	9,5	13,6	16,2	17,9	15,0	13,9	5,3	10,0
Fortement en désaccord	0	7,1	19,0	13,6	16,2	14,3	25,0	19,4	18,4	40,0
Aucune réponse	0	0	0	4,5	0	3,6	0	0	0	0

Incertain comptait pour le pourcentage le plus élevé pour 7 des dix groupes d'âge des enseignants. Les enseignants qui travaillent dans l'enseignement depuis 30 à 34 années furent les seuls, avec un taux assez élevé, à répondre *fortement en désaccord* 40% et *incertain.*

Tableau 13D
Croyez-vous que les TPGP soient perçus positivement par le public? – niveau d'école (la treizième question)

Réponse %	Élémentaire	secondaire au 1e cycle	secondaire au 2ième cycle
Nombre de répondants	136	51	72
Fortement en accord	10,3	13,7	6,9
D'accord avec certaines réserves	25,0	25,5	25,0
Incertain	32,4	29,4	37,5
En désaccord avec certaines réserves	15,4	7,8	11,1
Fortement en désaccord	16,2	23,5	18,1
Aucune réponse	0,7	0	1,4
Total	259		

Nous retrouvons le pourcentage le plus élevé dans la catégorie incertain, et ce, à chaque niveau scolaire.

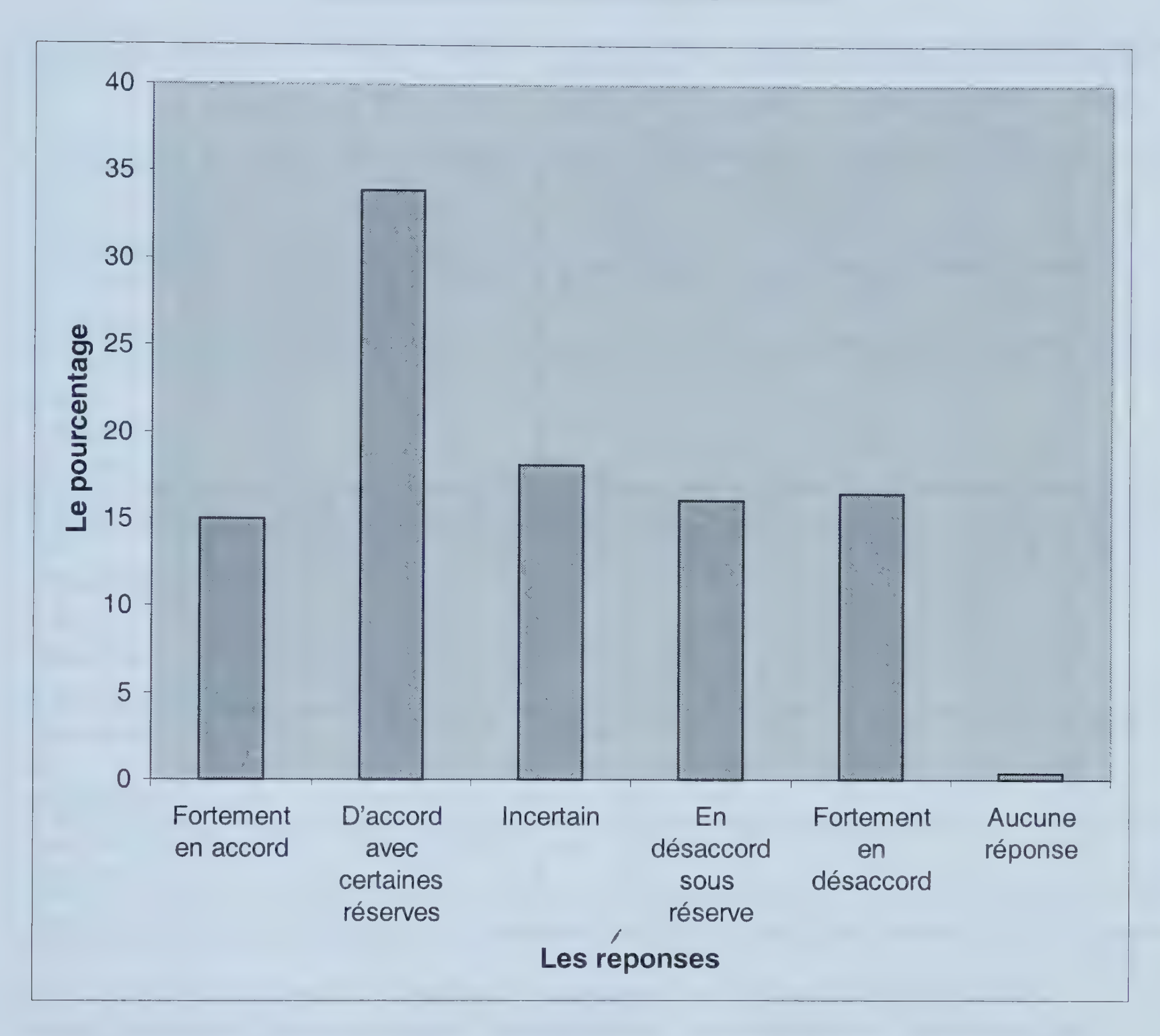
Je crois que les TPGP vont faire en sorte que je sois un meilleur enseignant. (La quatorzième question)

Si les enseignants avaient la certitude que les TPGP les aideraient à mieux se préparer et ainsi répondre aux besoins de leurs étudiants, ils pourraient par conséquent mieux accepter ce nouveau programme.

Tableau 14A
Croyance que les TPGP rendront les enseignants meilleurs - en générale (la quatorzième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Fortement en accord	38	15,0
D'accord avec certaines réserves	86	33,9
Incertain	46	18,1
En désaccord avec certaines réserves	41	16,1
Fortement en désaccord	42	16,5
Aucune réponse	1	0,4
Total	254	100

Graphique 14B
Croyance que les TPGP rendront les enseignants meilleurs
- en générale (la quatorzième question)



Un pourcentage de 48,9% des participants croit que les TPGP les aideront dans leurs pratiques d'enseignement. Les réponses désaccord avec les TPGP aideront est un pourcentage de 32,6%.

Tableau 14C
Croyance que les TPGP rendront les enseignants meilleurs - par années d'enseignement (la quatorzième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	28.6	14.3	19.0	27.3	5.4	14.3	10.0	16.7	21.1	0
D'accord avec certaines réserves	71.4	50.0	38.1	27.3	24.3	42.9	22.5	36.1	39.5	20.0
Incertain	0	14.3	14.3	22.7	32.4	17.9	25.0	8.3	5.3	40.0
En désaccord avec certaines réserves	0	21.4	9.5	13.6	18.9	14.3	17.5	19.4	15.8	10.0
Fortement en désaccord	0	0	14.3	9.1	18.9	10.7	25.0	19.4	18.4	30.0
Aucune réponse	0	0	4.8	0	0	0	0	0	0	0
Total	253									

Huit sur dix des catégories d'années d'enseignement ont répondu que les TPGP aident à améliorer leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants qui ont enseigné 8 à 11 années n'étaient pas certains, et les enseignants de 16 à 29 années avaient une réponse égale entre en désaccord avec réservation et fortement en désaccord.

Les enseignants débutants représentent la catégorie la plus positive.

Tableau 14D
Croyance que les TPGP rendront les enseignants meilleurs - par niveau d'écoles (la quatorzième question)

Réponse %	Élémentaire	Secondaire au 1e cycle	Secondaire au 2ième cycle
Nombre de répondants	136	51	72
Fortement en accord	16.9	23.5	6.9
D'accord avec certaines réserves	32.4	29.4	38.9
Incertain	19.1	15.7	16.7
En désaccord sous réserve	15.4	13.7	18.1
Fortement en désaccord	15.4	17.6	19.4
Aucune réponse	0.7	0	0
Total	259		

Les réponses les plus fortes dans chaque niveau d'écoles tombent dans la catégorie, *en accord avec réservation.* Le niveau d'écoles le plus positif et le plus négatif est le niveau secondaire au premier cycle. Ce dernier avait le moins de réponses dans la catégorie *incertain.*

Selon vous, mentionner la raison pour laquelle vous pensez qu'*Alberta Education* ait mandaté les TPGP (la quinzième question).

Cette question est une question ouverte où les enseignants pouvaient écrire plusieurs réponses. Dans les tableaux et graphiques ci-dessous, les pourcentages sont basés sur le nombre total des réponses écrites, soit 475.

Tableau 15A
Une détermination des raisons pour lesquelles le programme de TPGP a été implanté – en générale(la quinzième question)

Réponses	Nombre de participants	Pourcentage de participants
Encourage les enseignants à être davantage responsables	59	13.5
Encourage les enseignants à être plus qualifiés	38	8.7
Favorise l'apprentissage continu	36	8.2
Accroît l'auto réflexion	27	6.2
Crée de la paperasse inutilement	27	6.2
Contrôle/ forcer la croissance	26	5.9
Fourni de la documentation pour l'évaluation	26	5.9
Relations publiques	23	5.3
Accroît le contrôle des enseignants sur la croissance	22	5.0
Aide les enseignants à s'évaluer	22	5.0
Remplace les évaluations formelles	22	5.0
Accroît la croissance professionnelle des enseignants	21	4.8
Améliore les pratiques d'enseignement	16	3.7
Davantage de responsabilités à des enseignants ayant déjà une certaine charge de travail	15	3.4
Davantage d'occasions en ce qui a trait à la collaboration avec les collèges	11	2.5
Question de compétence	11	2.5

Tableau 15A continué

Réponses	Nombre de participants	Pourcentage de participants
Politiques bureaucratiques	8	1,8
Problèmes avec les anciennes évaluations	7	1,6
Plus de financement pour la croissance	7	1,6
Économiser de l'argent	5	1,4
Maintenir un certain niveau avec les autres professions	4	0,9
Plus de reconnaissance de la part des administrateurs	3	0,7
Diminue la charge des directeurs	2	0,5
Pas répondu	34	7,2
Incertain	3	0,6
Total de participants	254	
Total de réponses écrites	475	

Quand nous analysons les réponses de la population complète, nous trouvons que plusieurs personnes avaient des réponses négatives et sarcastiques. Une population de 6,2% a écrit que les TPGP créent *plus de travail administratif*. Le même pourcentage de 5,9% a écrit *fourni de la documentation pour l'évaluation*. La question de confiance pour ce qui est de la performance des enseignants était *justification de l'implantation* représentée par 2,5% de la population. La réponse *politique bureaucratique par le gouvernement* a été choisie par 1,8% des participants. Il est évident que la réponse *responsabilité* représente presque un quart de la population questionnée.

Parmi tous les participants qui n'ont pas répondu, 0,7% ont écrit qu'ils ignorent la raison pour laquelle le programme a été implanté. Il y a 31,4% de la population qui n'a pas répondu à cette question. Aucun enseignant au premier cycle du secondaire a écrit *je ne sais pas*. Le plus grand pourcentage du niveau d'écoles qui n'a pas répondu se trouve au niveau élémentaire. Ceci est intéressant. L'élémentaire a répondu d'une manière positive aux autres questions.

Selon l'échantillon, il existe des tendances négatives et positives de la population en générale. J'ai divisé les réponses dans ces deux catégories selon la possibilité que la réponse pourrait affecter l'étudiant dans la salle de classe. Si la raison nommée pouvait fournir un meilleur environnement à l'étudiant dans la salle de classe, j'ai catégorisé la réponse positive. Les autres réponses se trouvent dans la catégorie négative. Les deux réponses *Incertain* et *pas répondu* restent neutre.



Les réponses catégorisées positives :

1. Encourage les enseignants à être plus qualifiés
2. Favorise l'apprentissage continu
3. Augmente l'autoréflexion
4. Accroît le contrôle des enseignants sur la croissance
5. Aide les enseignants à s'évaluer
6. Remplace l'ancien système d'évaluation
7. Accroît la croissance professionnelle des enseignants
8. Améliore les pratiques d'enseignement
9. Davantage d'occasions en ce qui a trait à la collaboration avec les collèges
10. Problèmes avec les anciennes évaluations

Les réponses catégorisées négatives :

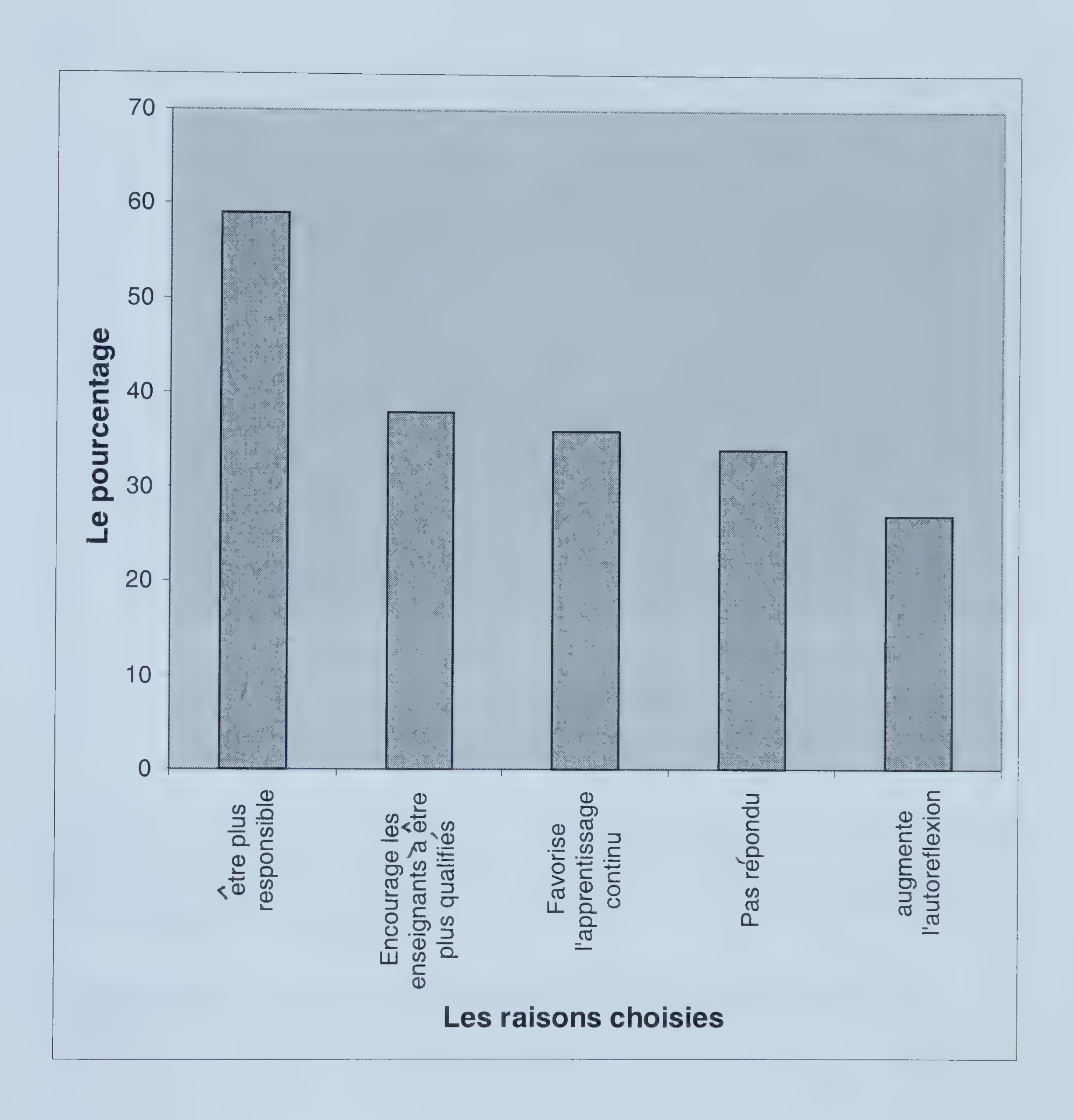
1. Encourage les enseignants à être davantage responsables
2. Crée de la paperasse inutilement
3. Contrôle / Forcer la croissance
4. Fourni de la documentation pour l'évaluation
5. Relations publiques
6. Davantage de responsabilités à des enseignants ayant déjà une certaine charge de travail
7. Question de compétence
8. Politiques bureaucratiques
9. Plus de financement pour la croissance
10. Économiser de l'argent
11. Maintenir un certain niveau avec les autres professions
12. Diminuer la charge des enseignants

Les réponses neutres :

1. Aucune réponse
2. Incertain

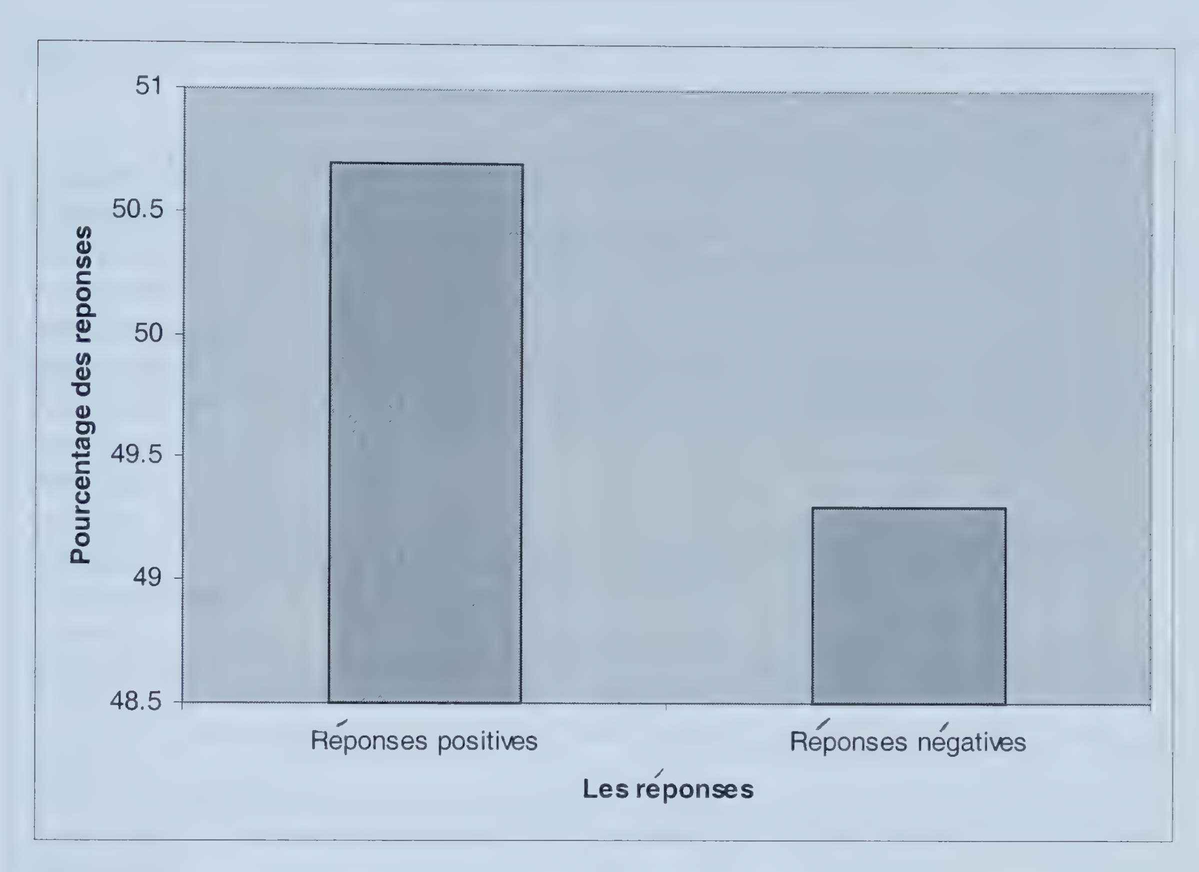
Le graphique ci-dessous indique les cinq réponses les plus choisies.

Graphique 15B
Les cinq réponses les plus choisies





Graphique 15C
Les réponses positives comparativement aux réponses négatives
– en générale (la quinzième question)



Lorsque nous divisons le nombre total des réponses par le nombre total des réponses positives, nous trouvons un pourcentage de 50,7%. Il y a 216 réponses négatives. Lorsque nous divisons le total des réponses négatives par le total des réponses, nous trouvons un pourcentage de 49,3%.

Les deux réponses catégorisées associées avec l'ancien système d'évaluation représentent 6,6% de l'échantillon.

Tableau 15D
Caractérisation des raisons pour lesquelles le programme de TPGP a été implanté – par ans d'enseignement (la quatorzième question)

Réponses %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Encourage les enseignants à être davantage responsables	28,6	35,7	28,6	27,3	29,7	17,9	20,0	19,4	15,8	30,0
Encourage les enseignants à être plus qualifiés	28,6	21,4	14,3	22,7	13,5	17,9	12,5	22,2	5,3	0
Favorise l'apprentissage continu	28,6	14,3	14,3	22,7	10,8	7,1	12,5	16,7	18,4	0
Pas répondu	14,3	14,3	4,8	9,1	13,5	17,9	15,0	5,6	18,4	30,0
Accroît l'autoréflexion	14,3	14,3	14,3	13,6	10,8	14,3	10,0	11,1	2,6	10,0
Crée de la paperasse inutilement	0	7,1	4,8	27,3	8,1	7,1	7,5	13,9	7,9	20
Contrôle / forcer la croissance	0	7,1	9,5	9,1	10,8	10,7	12,5	11,1	13,2	0
Fourni de la documentation pour l'évaluation	0	7,1	14,3	13,6	16,2	3,6	12,5	13,9	2,6	10,0
Relations publiques	14,3	0	0	9,1	5,4	3,6	17,5	5,6	13,2	30,0
Accroît le contrôle des enseignants sur la croissance	0	0	14,3	9,1	5,4	14,3	7,5	11,1	7,9	10,0
Aide les enseignants à s'évaluer	28,6	0	23,8	13,6	5,4	14,3	5,0	5,6	5,3	0
Remplace les évaluations formelles	0	14,3	9,5	9,1	8,1	14,3	7,5	0	15,8	0



Tableau 15D continué

Réponses %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Accroît la croissance professionnelle des enseignants	28,6	7,1	19,0	9,1	8,1	10,7	0	11,1	5,3	0
Améliore les pratiques d'enseignement	14,3	7,1	0	0	16,2	0	0	2,8	15,8	0
Davantage de responsabilités à des enseignants ayant déjà une certaine charge de travail	0	0	0	4,5	5,4	7,1	5,0	13,9	5,3	10
Davantage d'occasions en ce qui a trait à la collaboration avec les collèges	0	0	4,8	4,5	5,4	10,7	7,5	2,8	0	0
Question de compétence	0	0	4,8	0	5,4	3,6	10,0	2,8	2,6	10,0
Politiques bureaucratiques	0	0	0	4,5	5,4	3,6	2,5	5,6	0	0
Problèmes avec les anciennes évaluations	0	0	9,5	0	2,7	3,6	2,5	2,8	2,6	0
Plus de financement pour la croissance	0	0	0	9,1	2,7	7,1	5,0	0	0	0
Économiser de l'argent	0	7,1	0	0	2,7	0	5,0	2,8	0	0
Maintenir un certain niveau avec les autres professions	0	0	4,8	0	2,7	0	2,5	2,8	0	0

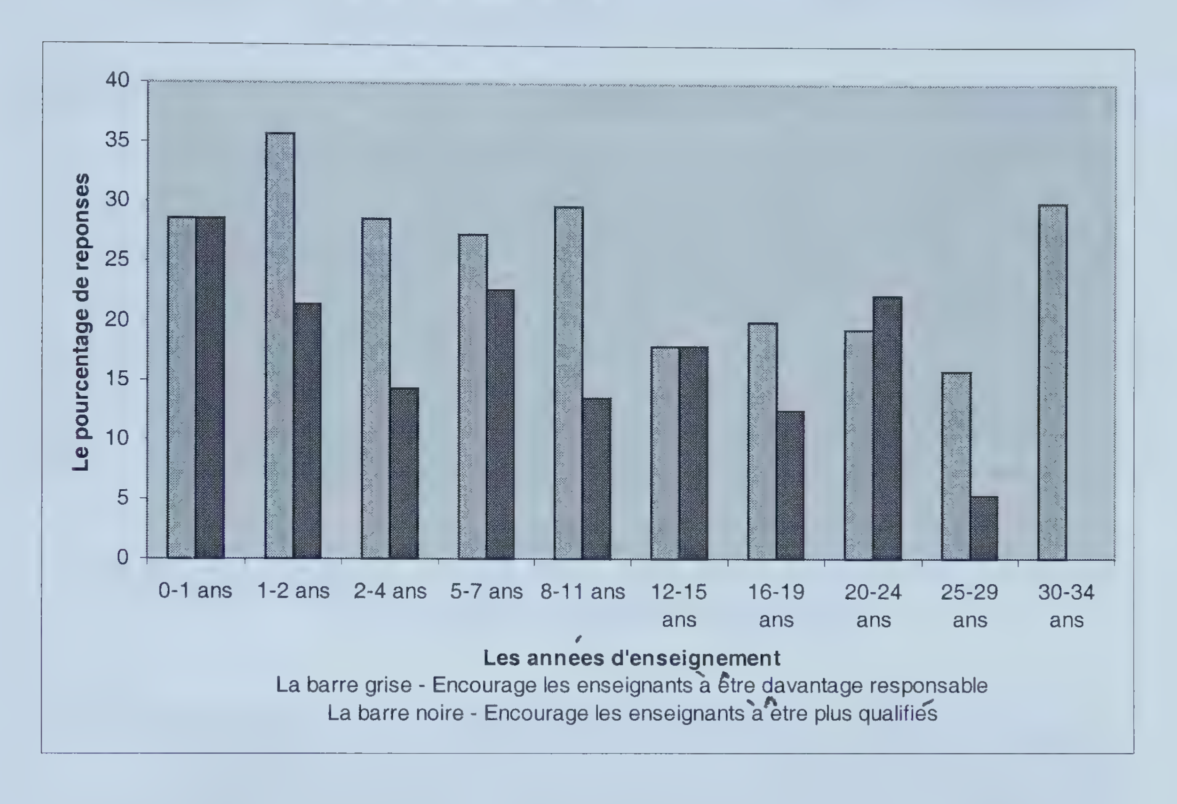
Tableau 15D continué

Réponses %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Plus de reconnaissance de la part des administrateurs	0	0	4,8	0	0	7,1	0	0	0	0
Je ne sais pas	0	0	0	4,5	2,7	0	0	2,8	0	0
Diminue la charge des directeurs	0	0	0	0	0	3,6	0	0	2,6	0
Total de participants	253									
Total de réponses écrites	475									

Parmi les participants qui ont enseigné entre 30 à 34 années, 30% pourcentage d'entre eux n'ont pas répondu à cette question. Les enseignants qui ont enseigné 20 à 24 années ont répondu le plus avec seulement 5,6% qui n'ont pas écrit une réponse.

La réponse *encourage les enseignants à être davantage responsable* a été la plus souvent écrite pour tous les groupes d'âge. Ce graphique démontre bien les tendances dans les croyances des enseignants selon leur nombre d'années d'enseignement.

Graphique 15E
Les deux réponses les plus souvent choisies



La réponse *encourage les enseignants à être plus qualifiés* a été la plus élevée pour les enseignants débutants, soit d'une à deux années d'enseignement. Aucun enseignant ayant 30 à 34 années d'enseignement avait cette réponse.

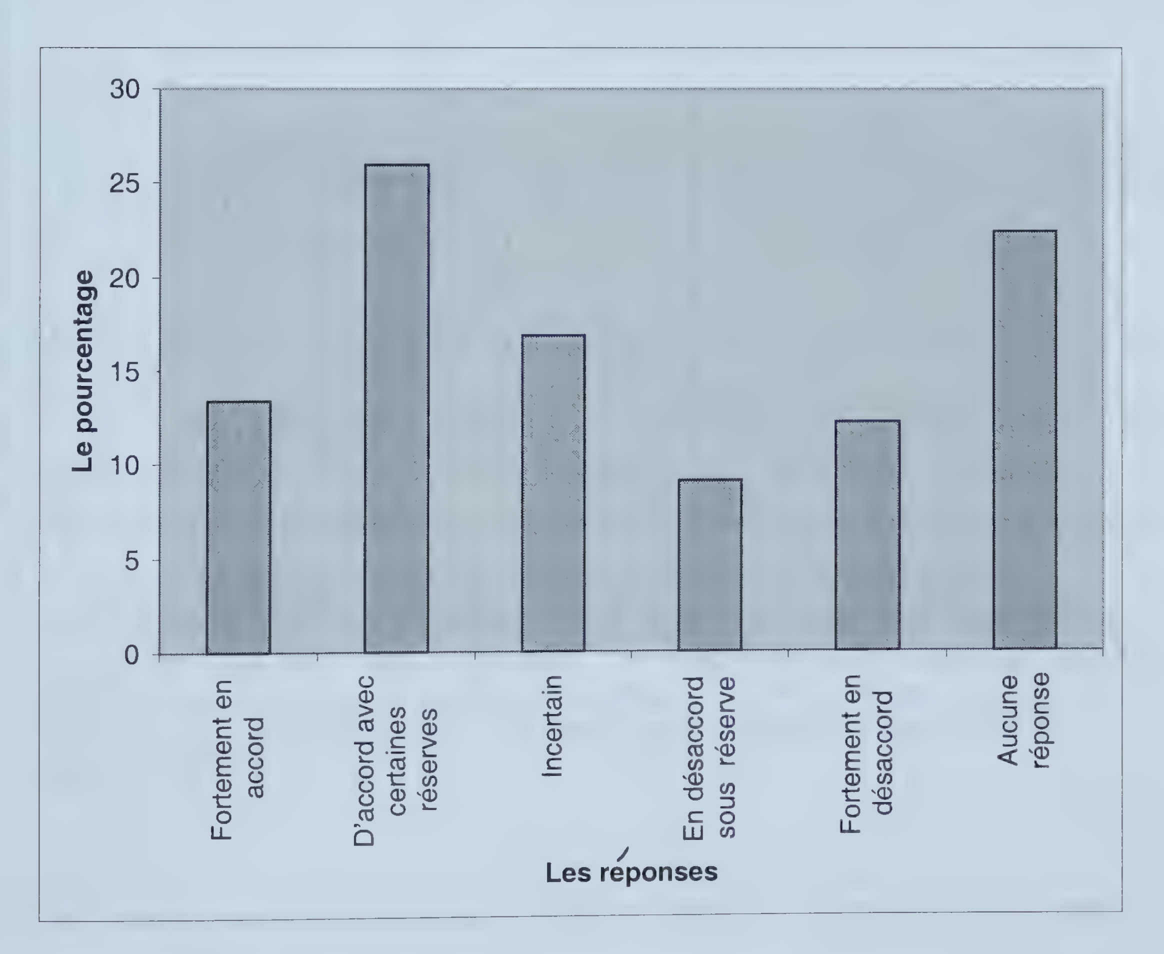
Je crois que le problème identifié à la question 15 est traité par le programme TPGP. (seizième question)

Il faut considérer si les participants perçoivent que la justification pour l'implantation des TPGP atteint l'objectif.

Tableau 16A
Selon les participants, les objectifs dans l'implantation sont satisfaits à cause des TPGP - en générale (la seizième question)

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage des réponses
Total	254	100
Fortement en accord	34	13,4
D'accord avec certaines réserves	66	26,9
Incertain	43	16,9
En désaccord avec certaines réserves	23	9,1
Fortement en désaccord	31	12,2
Aucune réponse	57	22,4
Total	253	

Graphique 16B
Selon les participants, les objectifs dans l'implantation sont satisfaits à cause des TPGP - en générale (la seizième question)



Les données expliquent que 40,3% des participants croient que leurs raisons pour la justification de l'implantation seraient satisfaites. Un pourcentage de 21,3% des

participants avait une réponse *désaccord* avec le concept que les TPGP satisfassent les objectifs choisis par eux-mêmes. Proche à ce pourcentage *désaccord* est 22,4% de la population qui n'a pas répondu à cette question et 16,9% qui sont incertains.

La majorité des enseignants croient que leurs raisons pour la justification de l'implantation seraient satisfaites.

Tableau 16C
Selon les participants, les objectifs dans l'implantation sont satisfaits à cause des TPGP - par années d'enseignement (la seizième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombre de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	14,3	14,3	9,5	18,2	8,1	7,1	12,5	19,4	18,4	10,0
D'accord avec certaines réserves	42,9	28,6	28,6	27,3	35,1	25,0	20,0	27,8	21,1	10,0
Incertain	28,6	14,3	33,3	18,2	18,9	14,3	22,5	8,3	13,2	0
En désaccord avec certaines réserves	0	14,3	9,5	9,1	2,7	10,7	7,5	13,9	10,5	10,0
Fortement en désaccord	0	14,3	4,8	13,6	8,1	7,1	20,0	11,1	15,8	20,0
Aucune réponse	14,3	14,3	14,3	13,6	27,0	35,7	17,5	19,4	21,1	50,0
Total	253									

Les enseignants débutants croient le plus fortement que les objectifs dans l'implantation des TPGP sont satisfaits. Les sommets affirmatifs se retrouvent dans les catégories 0 à 1 année et 20 à 24 années. Les enseignants qui ont enseigné 30 à 34 années ne pensent pas que les objectifs aient été atteints. Nous voyons que les enseignants qui ont enseigné 12 à 15 années n'ont pas répondu le plus à cette question.

Tableau 16D
Selon les participants, les objectifs dans l'implantation sont satisfaits à cause des TPGP – par niveau d'écoles (la dix-septième question)

Réponse %	Élémentaire	1e cycle secondaire	2e cycle secondaire
Nombres de répondants	136	51	72
Fortement en accord	13,2	25,5	6,9
D'accord avec certaines réserves	28,7	23,5	22,2
Incertain	17,6	7,8	20,8
En désaccord avec certaines réserves	8,8	5,9	12,5
Fortement en désaccord	8,8	15,7	16,7
Aucune réponse	22,8	21,6	20,8
Total	259		

Les catégories les plus fortes dans les niveaux d'écoles sont toutes les catégories positives. Le niveau secondaire au premier cycle représente la catégorie la plus positive en ce qui a trait aux objectifs atteints par l'entremise des TPGP.

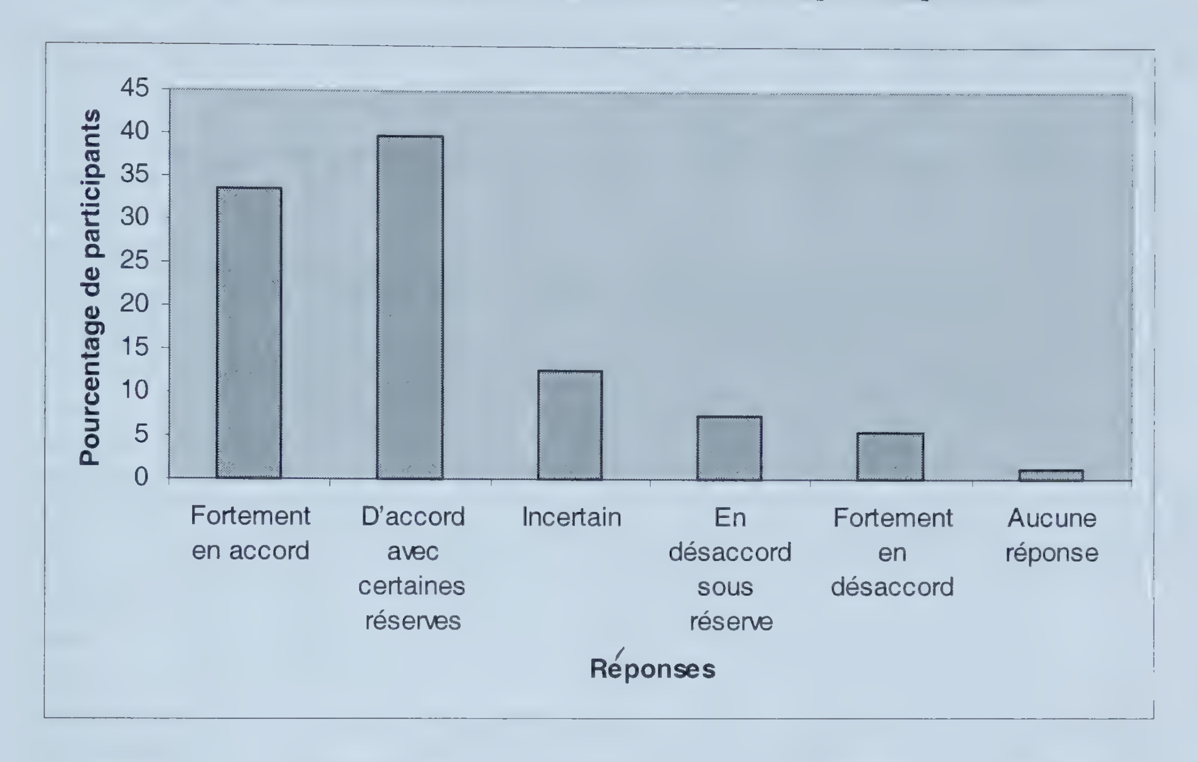
J'ai présentement acquise assez de connaissances pour pouvoir rédiger un TPGP pour le Conseil scolaire de Calgary. (La dix-septième question)

La croyance que la frustration des enseignants augmentera s'ils ne sont pas bien orientés et s'ils n'ont pas l'information nécessaire afin de pouvoir concevoir un TPGP. Si les enseignants ne pensent pas qu'ils ont assez d'information afin de pouvoir produire un TPGP, leurs attitudes pourraient être plus négatives. Cette question évalue si les enseignants perçoivent qu'ils ont assez d'information pour pouvoir concevoir un TPGP.

Tableau 17A
Capacité d'écrire un TPGP - en général (la dix-septième question)

Réponses	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Fortement en accord	85	33,5
D'accord avec certaines réserves	101	39,8
Incertain	32	12,6
En désaccord avec certaines réserves	19	7,5
Fortement en désaccord	14	5,5
Aucune réponse	3	1,2
Total	254	100

Graphique 17B
Capacité d'écrire un TPGP - en général (la dix-septième question)



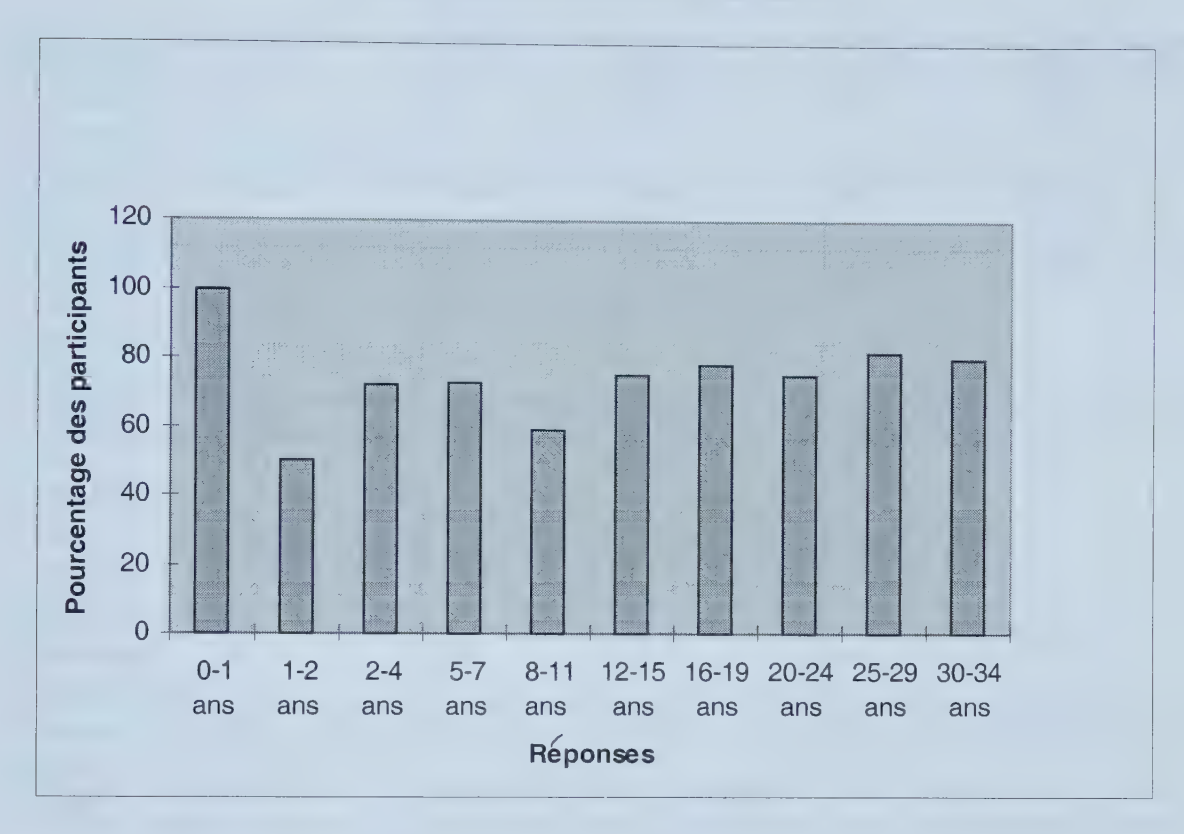
La grande majorité des répondants, soit 73,3% d'entre-eux, sentent qu'ils ont assez d'information pour pouvoir produire leur TPGP. Nous remarquons que nous avons un très petit pourcentage (1,2%) d'enseignants qui n'ont pas répondu à cette question. Les pourcentages dans chaque catégorie confirment que le Conseil scolaire ait offert suffisamment d'information.

Tableau 17C
Assez d'information d'écrire un TPGP - par ans (la dix-septième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	14,3	35,7	28,6	50,0	24,3	25,0	30,0	44,4	34,2	50,0
D'accord avec certaines réserves	85,7	14,3	42,9	22,7	35,1	50,0	47,5	30,6	47,4	30,0
Incertain	0	42,9	14,3	13,6	16,2	14,3	5,0	13,9	5,3	10,0
En désaccord avec certaines réserves	0	7,1	4,8	4,5	18,9	3,6	10,0	5,6	5,3	0
Fortement en désaccord	0	0	9,5	9,1	5,4	7,1	7,5	0	5,3	10,0
Aucune réponse	0	0	0	0	0	0	0	5,6	2,6	0
Total	253									

Pour chaque nombre d'années d'enseignement, les pourcentages les plus élevés se retrouvent dans les catégories qui sont d'*accord* avec la quantité d'information donnée aux participants sauf pour ceux qui avaient 1 à 2 années d'enseignement qui n'étaient pas certains, soit 42,9%.

Graphique 17D
Réponses Positives : Le Conseil scolaire a offert suffisamment d'information au sujet des TPGP (la dix-septième question)



Nous trouvons qu'il n'y a pas une catégorie qui a moins de 50% des participants qui sont en *accord* avec le concept que le Conseil scolaire ait offert suffisamment d'information afin de pouvoir produire un TPGP. Les enseignants débutants sont les plus positifs, et après eux, nous voyons peu à peu une augmentation positive.

Il est possible que la grandeur des écoles influence la longueur des discussions formelles ou informelles dans les écoles. Une analyse de la grandeur des écoles nous présente une information utile.

Tableau 17E
Assez d'information afin de pouvoir produire un TPGP - par grandeur du corps professoral (la septième question)

Réponse %	1-9	10-19	20-39	40-69	70 or more
Nombre de réponses	11	39	131	43	29
Fortement en accord	36,4	35.9	30.5	41.9	31.0
D'accord avec certaines réserves	36,4	38.5	38.9	32.6	55.2
Incertain	18,2	12.8	12.2	16.3	6.9
En désaccord avec certaines réserves	9,1	7.7	8.4	4.7	6.9
Fortement en désaccord	0	2.6	8.4	4.7	0
Aucune réponse	0	2.6	1.5	0	0
Total	253				

Chaque niveau d'école avait une majorité qui a répondu positivement qu'ils ont assez d'information pour écrire un TPGP. Les écoles avec un personnel de 40-69 enseignants étaient les plus positives dans leurs réponses, 74,5%. Les personnels de 20-39 enseignants représentent la population la plus négative par 0.5% comparativement aux écoles de 70 enseignants ou plus. Les écoles secondaires du deuxième cycle sont les plus positives (79,1) dans leur croyance qu'ils ont reçue assez d'information de la part du Conseil scolaire. Les écoles secondaires du premier cycle sont 2,6% moins positives dans leurs réponses, et les écoles élémentaires sont 10,7% moins positives comparativement aux écoles secondaires du deuxième cycle.

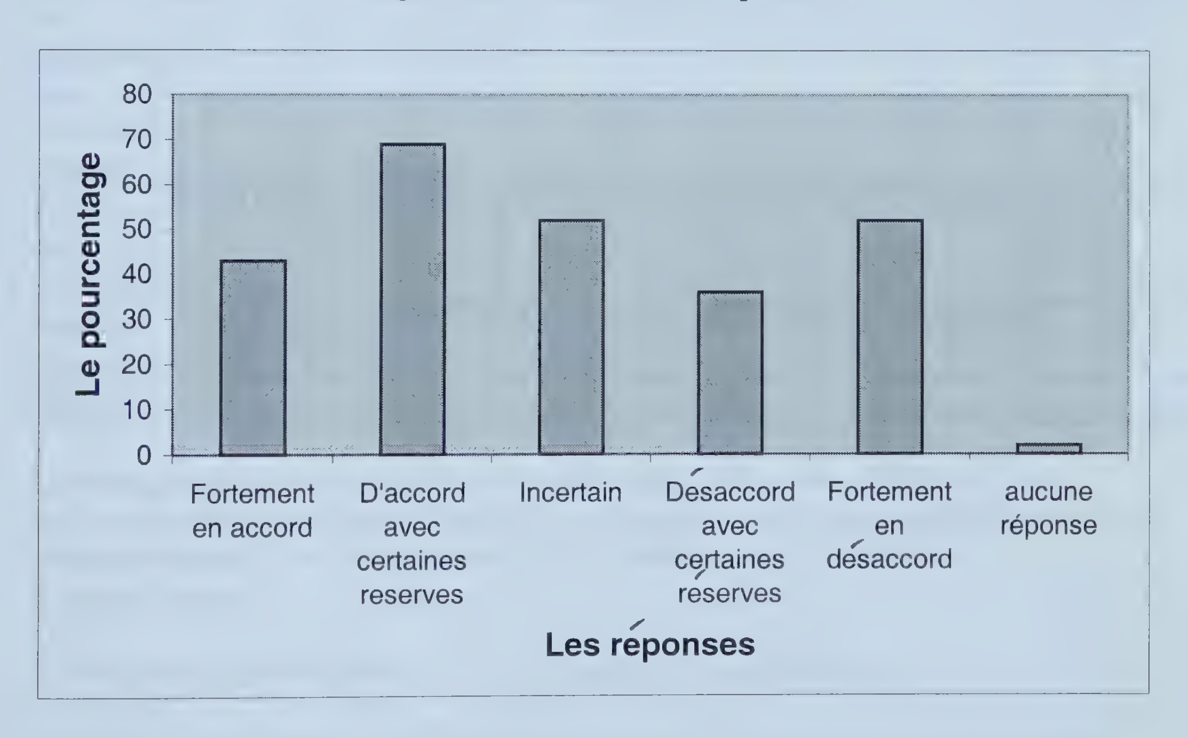
Grâce aux TPGP, je crois que mon développement professionnel va s'accroître d'une manière significative. (La dix-huitième question)

La perception que le développement professionnel augmentera dû aux TPGP aide à identifier les attitudes des enseignants.

Tableau 18A
Mon développement professionnel augmentera à cause des TPGP - en générale (la dix-huitième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Fortement en accord	43	16,9
D'accord avec certaines réserves	69	27,2
Incertain	52	20,5
En désaccord avec certaines réserves	36	14,2
Fortement en désaccord	52	20,5
Aucune réponse	2	0,8
Total	254	100

Graphique 18B
Mon développement professionnel augmentera dû aux TPGP - en générale (la dix-huitième question)



Nous remarquons que 44,1 % des participants croient que les TPGP les aident dans leurs pratiques. Presque un quart, 20,5% des participants n'étaient pas certains, et 34, 7% ne pensent pas que les TPGP affectent leurs pratiques d'enseignement. Il y a plus d'enseignants qui pensent que les TPGP affecteront leurs pratiques que d'enseignants qui pensent que les TPGP n'auront aucun effet sur leurs pratiques.

Tableau 18C
Croyance que le développement professionnel augmentera dû aux TPGP - par années d'enseignement (la dix-huitième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	14,3	35,7	23,8	13,6	5,4	14,3	12,5	22,2	28,9	0
D'accord avec certaines réserves	71,4	14,3	28,6	31,8	24,3	39,3	20,0	22,2	28,9	20,0
Incertain	14,3	28,6	14,3	27,3	27,0	17,9	15,0	25,0	10,5	40,0
En désaccord avec certaines réserves	0	14,3	23,8	9,1	16,2	10,7	17,5	13,9	13,2	0
Fortement en désaccord	0	7,1	9,5	18,2	24,3	17,9	35,0	13,9	21,1	40,0
Aucune réponse	0	0	0	0	2,7	0	0	2,8	0	0
Total	253									

Les enseignants qui ont enseigné 1-2 années sont les plus positifs, 50,0%. Nous retrouvons chaque catégorie d'années d'enseignement avait une majorité des réponses affirmatives sauf pour les catégories 16 à 19 années et 30 à 34 années d'enseignement.

La catégorie la plus négative est 16 à 19 années d'enseignement.

Un grand pourcentage de cette échantillon, soit 94,6%, a répondu à cette question.



Tableau 18D
Croyance que le développement professionnel augmentera dû aux TPGP - par nombre d'enseignants dans le personnel (la dix-huitième question)

Réponse %	1-9 enseig nants	10-19 enseigna nts	20-39 enseignant s	40-69 enseigna nts	70 ou plus enseignants
Nombre de réponses	11	39	131	43	29
Fortement en accord	0	15,4	19,1	18,6	13,8
D'accord avec certaines réserves	54,5	30,8	26,0	23,3	24,1
Incertain	27,3	15,4	19,1	27,9	20,7
En désaccord avec certaines réserves	18,2	17,9	12,2	9,3	20,7
Fortement en désaccord	0	20,5	22,1	20,9	20,7
Aucune réponse	0	0	1,5	0	0
Total	253				

Le personnel avec 40 à 69 enseignants n'était pas certain dans leur réponse. Les autres catégories présentent des données qui affirment que les enseignants pensent que leur développement professionnel augmentera à cause des TPGP.

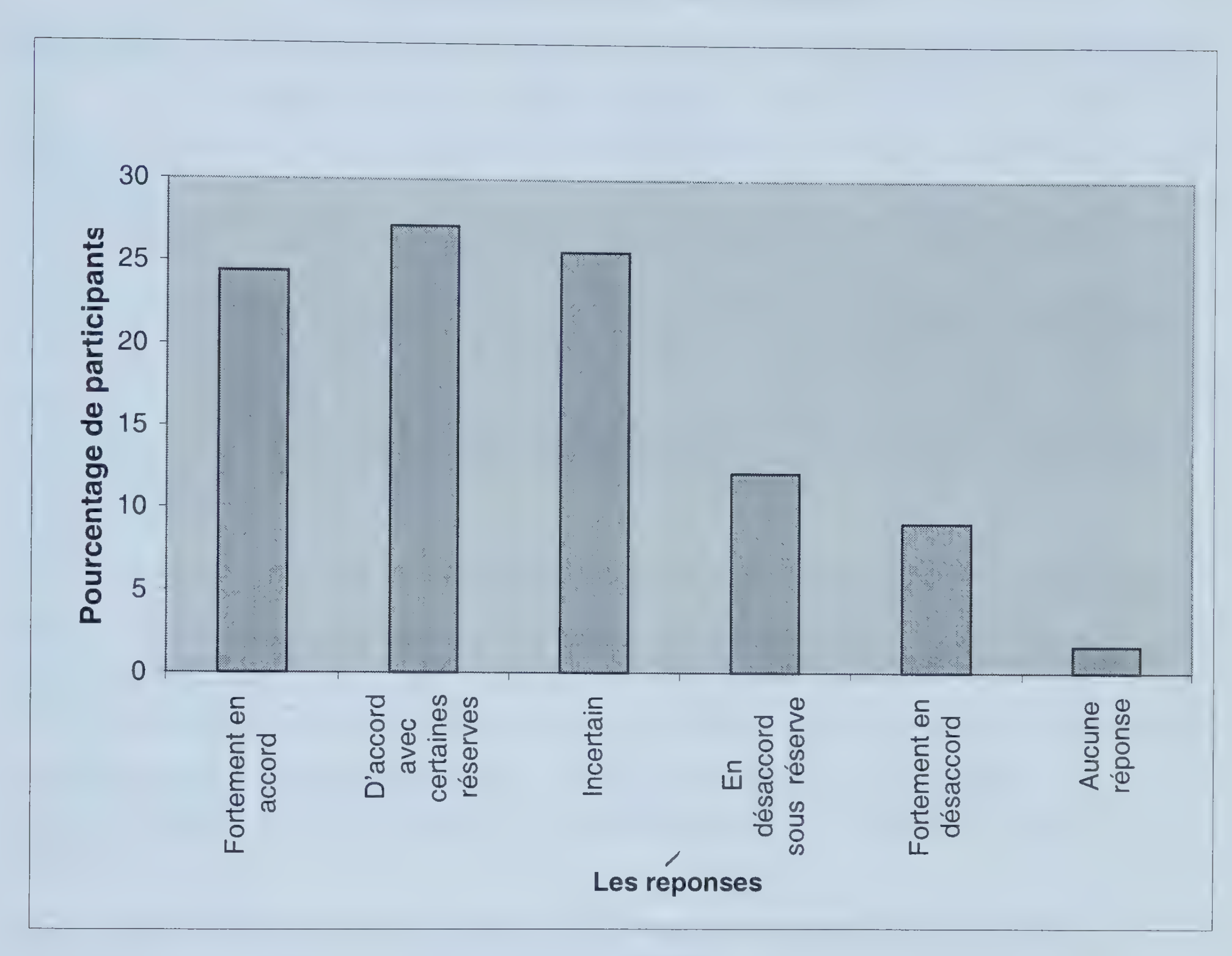
Remplacer l'ancien système d'évaluation où un administrateur d'un rang supérieur observaient les enseignants dans leur salle de classe avec un TPGP est un changement positif. (la dix-neuvième question)

Le besoin d'un changement affecte l'acceptation d'une initiative. Si les enseignants pensent que le remplacement de l'ancien système d'évaluation est nécessaire, il serait probablement possible que leur perception soit plus positive.

Tableau 19A
Détermination si le remplacement de l'ancien système d'évaluation est meilleur - en générale (la dix-neuvième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Fortement en accord	62	24,4
D'accord avec certaines réserves	69	27,2
Incertain	65	25,6
En désaccord avec certaines réserves	31	12,2
Fortement en désaccord	23	9,1
Aucune réponse	4	1,6
Total	254	100

Graphique 19B
Détermination si le remplacement de l'ancien système d'évaluation est meilleur
- en générale (la dix-neuvième question)



Plus de 50% des enseignants croient que le remplacement de l'ancien système d'évaluation avec le programme de TPGP est un bon changement. Un pourcentage de 21,3% ne croit pas que ce changement est bon.

Tableau 19C
Détermination si le remplacement de l'ancien système d'évaluation est meilleur - par années d'enseignement (la dix-neuvième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	14,3	0	28,6	36,4	18,9	21,4	32,5	25,0	31,6	0
D'accord avec certaines réserves	71,4	28,6	14,3	27,3	32,4	17,9	27,5	22,2	23,7	60,0
Incertain	0	35,7	42,9	18,2	32,4	28,6	25,0	27,8	15,8	10,0
En désaccord avec certaines réserves	0	35,7	0	9,1	8,1	14,3	10,0	13,9	15,8	10,0
Fortement en désaccord	0	0	14,3	9,1	8,1	17,9	5,0	8,3	7,9	20,0
Aucune réponse	14,3	0	0	0	0	0	0	2,8	5,3	0
Total	253									

Les enseignants débutants croient que ce système d'évaluation est plus efficace comparativement à l'ancien système. Les enseignants de 1 à 2 années sont les plus négatifs.

Il y a cinq catégories sur dix qui avaient le plus haut pourcentage dans la catégorie *incertain*: 1 à 2 années, 8 à 11 années, 12 à 15 années, et 20 à 24 années. Un grand pourcentage des enseignants qui ont enseigné 2 à 4 années était *incertain* 42,9%.

Tableau 19D
Détermination si le remplacement de l'ancien système d'évaluation est meilleur - par niveau d'écoles (la dix-neuvième question)

Réponse %	Élémentaire	Secondaire au 1e cycle	Secondaire au 2e cycle
Nombre de répondants	136	51	72
Fortement en accord	26,5	33,3	15,3
D'accord avec certaines réserves	28,7	19,6	29,2
Incertain	26,5	21,6	26,4
En désaccord avec certaines réserves	11,0	13,7	12,5
Fortement en désaccord	6,6	7,8	13,9
Aucune réponse	0,7	3,9	2,8
Total	259		

La majorité de chaque niveau présente l'attitude que les TPGP est un bon changement comparativement à l'ancien système d'évaluation. Les écoles au niveau du deuxième cycle du secondaire représentent une attitude plus négative vers le changement dans le système d'évaluation. Le niveau le plus positif était le niveau secondaire du premier cycle. Les deux autres niveaux diffèrent de moins de 2% en ce qui a trait aux réponses positives.

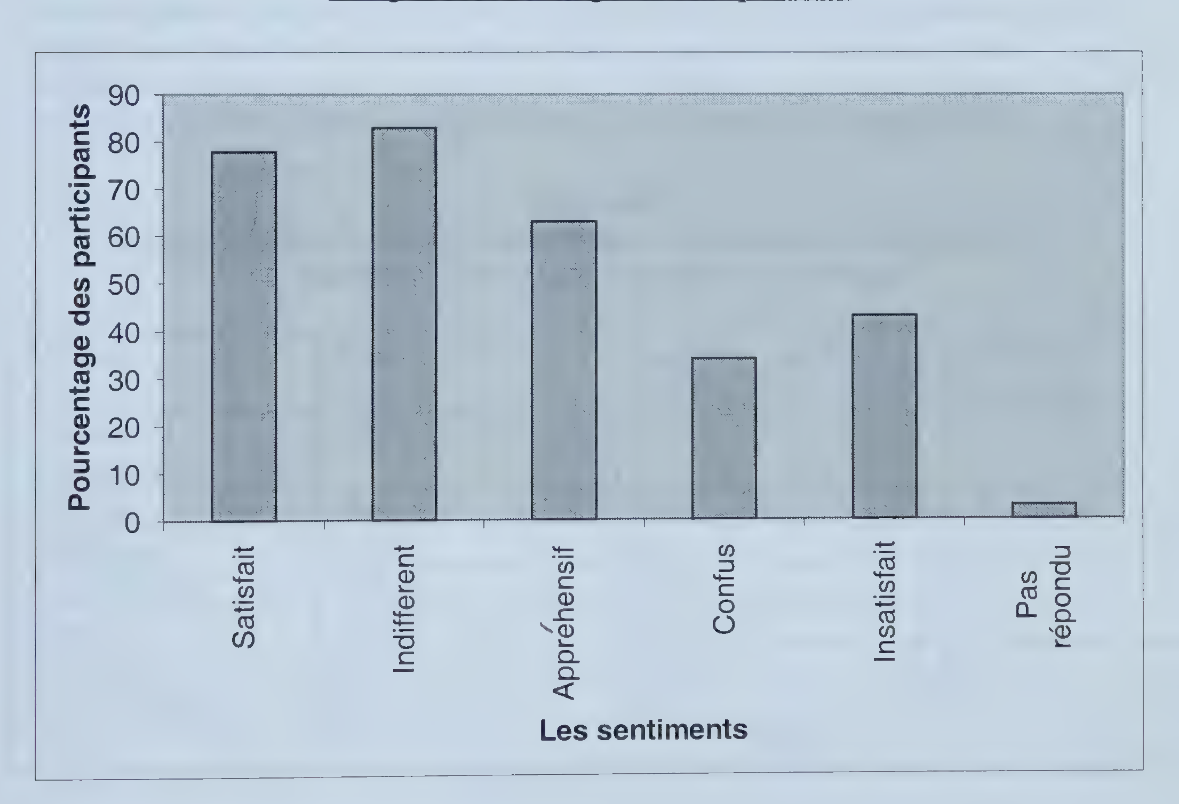
Cocher tous les termes décrivant le plus fidèlement votre attitude par rapport au programme de TPGP: (la vingtième (a) question)

Dans cette question, les enseignants ont pu choisir plusieurs réponses. Les sentiments des enseignants sont significatifs parce qu'ils pourraient affecter la perception du programme pour les participants. Cette question identifie quelques sentiments des enseignants.

Tableau 20A
Identification des termes qui représentent l'attitude envers les TPGP
- en générale (la vingtième (a) question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Total	254	100
Satisfait	78	30,7
Indifférent	83	32,7
Appréhensif	63	24,8
Confus	34	13,4
Insatisfait	43	16,9
Pas répondu	3	1,2
Total	254	

Graphique 20B
Identification des termes qui représentent l'attitude envers les TPGP
- en générale (la vingtième (a) question)



Pour tous les répondants, le sentiment identifié le plus choisi par les enseignants est celui *indifférent*, et le deuxième le plus choisi est *satisfait*. Un petit pourcentage de 13,4% a choisi la réponse *confus*.

Tableau 20C
Identification des termes qui représentent l'attitude envers les TPGP - par années d'enseignement (la vingtième (a) question)

Réponse %	0-1 an	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Satisfait	71,4	35,7	28,6	31,8	24,3	25,0	30,0	27,8	39,5	20,0
Indifférent	28,6	28,6	42,9	31,8	29,7	39,3	35,0	33,3	21,1	50,0
Appréhensif	14,3	14,3	19,0	27,3	37,8	28,6	17,5	30,6	21,1	20,0
Confus	0	35,7	14,3	9,1	16,2	7,1	20,0	11,1	7,9	10,0
Insatisfait	0	14,3	9,5	9,1	18,9	10,7	20,0	22,2	21,1	20,05
Pas répondu	0	0	0	0	0	3,6	2,5	0	2,6	0
Total	253									

Les enseignants débutants ont choisi le terme le plus positif. La population la plus *appréhensive* est celle de 8 à 11 années d'enseignement. Dans l'analyse des sentiments des répondants, nous trouvons que le pourcentage des sentiments *insatisfait* est le plus élevé pour la catégorie 20-24 années d'enseignement.

Tableau 20D
Identification des termes qui représentent l'attitude envers les TPGP - par niveau d'écoles (la vingtième (a) question)

Niveau	Élémentaire	Secondaire au 1e cycle	Secondaire au 2ième cycle
Nombre de répondants	136	51	72
Satisfait	33,8	33,3	23,6
Indifférent	30,1	25,5	41,7
Appréhensif	25,0	27,5	22,2
Confus	14,7	9,8	12,5
Insatisfait	16,2	17,6	18,1
Aucune réponse	0,7	2,0	1,4
Total	259		

Les écoles secondaires du deuxième cycle ont choisi le plus souvent *indifférent*, 41,7%. Les écoles élémentaires et les écoles secondaires du premier cycle (14,7 et 9,8 consécutivement) ont choisi le moins *confus*.

Les enseignants du niveau élémentaire et du secondaire au premier cycle avaient presque les mêmes pourcentages pour le sentiment *satisfait* (33,8% et 33,3% consécutivement). Les répondants du secondaire au deuxième cycle n'avaient pas de

réponses aussi positives. Le pourcentage le plus grand des réponses *indifférent* (41,7%) vient des répondants du secondaire du deuxième cycle. Les enseignants du secondaire au premier cycle sont les plus *appréhensif* (27,5%) et les enseignants du niveau élémentaire sont les plus *confus* (14,7) par le programme de TPGP.

Les enseignants de l'élémentaire et du secondaire du deuxième cycle avaient à peu près la même quantité de réponses pour le sentiment *insatisfait*. Il y avait une variation de 1,9%.

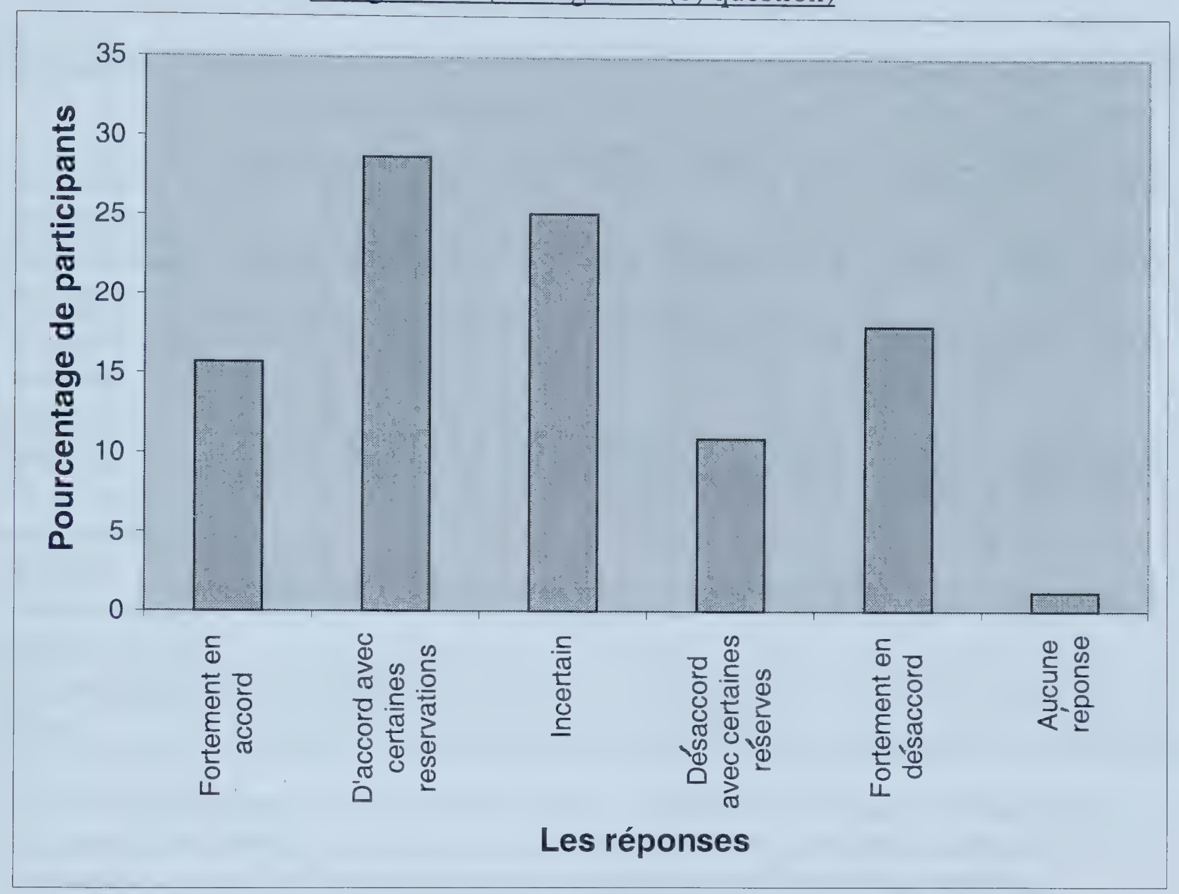
La création du programme de TPGP va nécessairement avantager les étudiants dans ma salle de classe. (La vingtième (b) question)

L'effet possible positif des TPGP sur les étudiants influence les perceptions des TPGP par les enseignants.

Tableau 21A
La création des TPGP aideront les étudiants dans ma salle de classe-
en générale (la vingtième (b) question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage des réponses
Fortement en accord	40	15,7
D'accord avec certaines réserves	73	28,7
Incertain	64	25,2
En désaccord avec certaines réserves	28	11,0
Fortement en désaccord	46	18,1
Aucune réponse	3	1,2
Total	254	100

Graphique 21B
La création de TPGP aideront les étudiants dans ma salle de classe
- en générale (la vingtième (b) question)



44,4% des participants pensent que les TPGP aident les étudiants dans la salle de classe. Un quart des participants, soit 25,2%, n'étaient pas certains de leurs réponses.

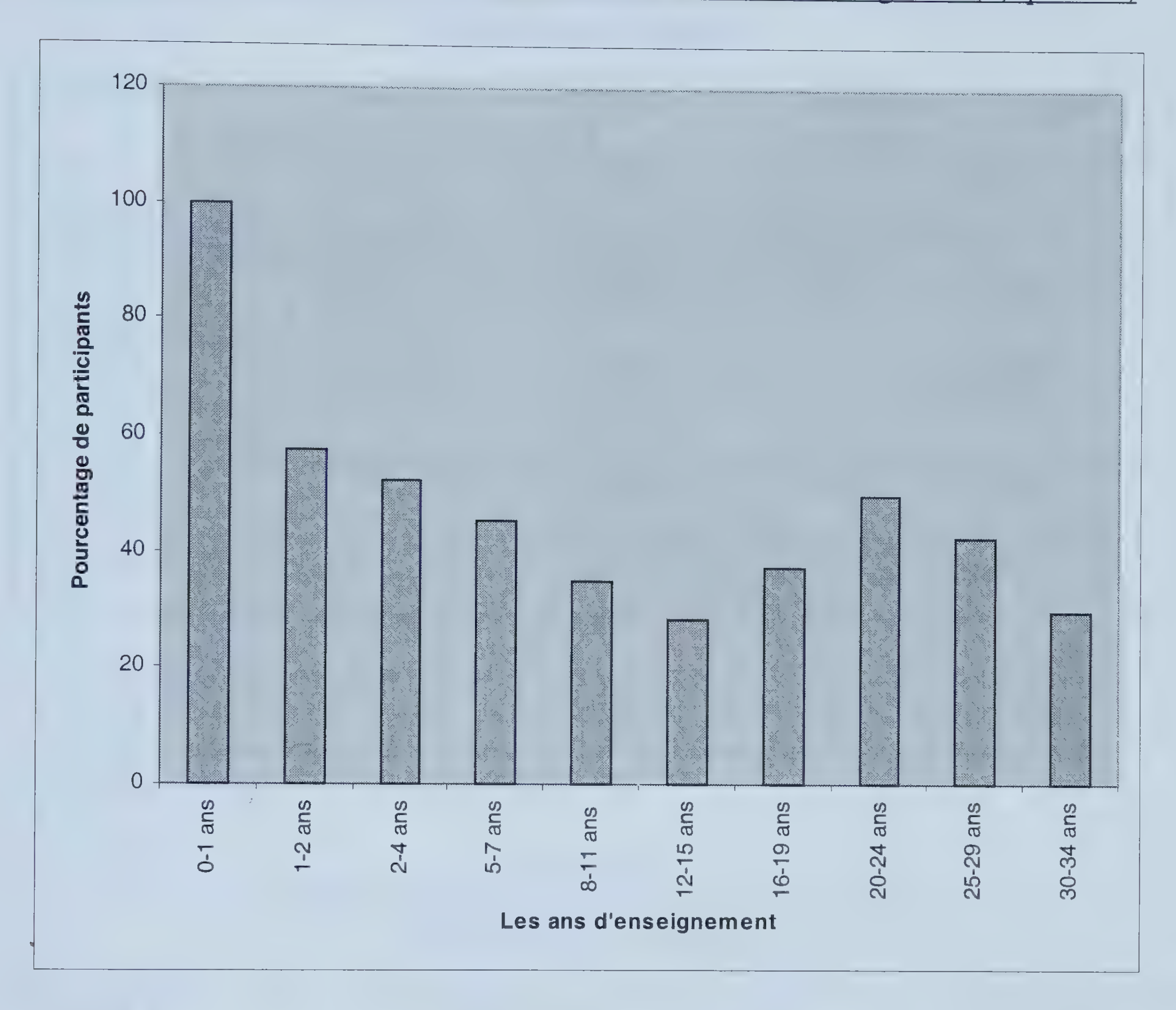


Tableau 21C
Les TPGP aideront mes étudiants - par âge des répondants - par années d'enseignement (la vingtième (b) question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	28,6	28,6	19,0	9,1	5,4	14,3	12,5	19,4	23,7	10,0
D'accord avec certaines réserves	71,4	28,6	33,3	36,4	29,7	14,3	25,0	30,6	28,9	20,0
Incertain	0	21,4	28,6	31,8	27,0	50,0	22,5	16,7	15,8	30,0
En désaccord avec certaines réserves	0	21,4	4,8	13,6	10,8	7,1	12,5	13,9	10,5	0
Fortement en désaccord	0	0	14,3	9,1	27,0	14,3	25,0	16,7	18,4	40,0
Aucune réponse	0	0	0	0	0	0	2,5	2,8	2,6	0
Total	253									

La plus forte croyance que les TPGP aideront les étudiants dans salle de classe vient des enseignants débutants avec un pourcentage de 100,0%. Les enseignants qui ne pensent pas que les TPGP aideront les étudiants dans la salle de classe sont les enseignants qui ont enseigné de 30 à 34 années avec un pourcentage de 30,0%.

Graphique 21D
Les réponses positives que les TPGP aideront les étudiants (la vingtième (b) question)



Nous trouvons que les enseignants débutants sont plus optimistes en ce qui a trait à l'aide que les TPGP peuvent apporter aux étudiants dans la salle de classe. Toutes les autres catégories sont moins de 53%.

Tableau 21E
Les TPGP aideront mes étudiants - par participation dans le programme pilote
(la vingtième (b) question)

Réponse %	Oui	Non	Pas encore enseigné	Pas certain
Nombre de répondants	20	215	7	10
Fortement en accord	35,0	14,4	14,3	0
D'accord avec certaines réserves	25,0	28,8	57,1	20,0
Incertain	25,0	26,5	0	20,0
En désaccord avec certaines réserves	10,0	9,8	0	40,0
Fortement en désaccord	5,0	19,1	28,6	20,0
Aucune réponse	0	1.4	0	0
Total	252			

Les enseignants qui ont participé dans le programme pilote croient plus fortement que les TPGP aident les étudiants dans la salle de classe. Nous trouvons que ceux qui ont participé au programme pilote ont répondu positivement à 60,0% comparativement à 43,2% pour ceux qui n'y ont pas participé.

Tableau 21F
Les TPGP aideront les étudiants - par niveau d' école
(la vingtième (b) question)

Réponse %	Élémentaire	1e cycle secondaire	2ième cycle secondaire
Nombres de répondants	136	51	72
Fortement en accord	19,9	17,6	8,3
D'accord avec certaines réserves	28,7	31,4	26,4
Incertain	25,7	21,6	27,8
En désaccord avec certaines réserves	8,1	7,8	16,7
Fortement en désaccord	16,9	19,6	19,4
Aucune réponse	0,7	2,0	1,4
Total	259		

Les écoles secondaires du premier cycle ont répondu positivement à 49,0% que les TPGP aideront les étudiants dans leur salle de classe. Les écoles secondaires du deuxième cycle sont les plus négatives pour cette réponse, 36,1%. Les écoles élémentaires et les écoles secondaires du premier cycle avaient des réponses

affirmatives presque pareilles. Parmi tous les niveaux d'écoles, il y avait une différence de 2,4% pour les réponses contre la croyance que les TPGP aident les étudiants dans la salle de classe.

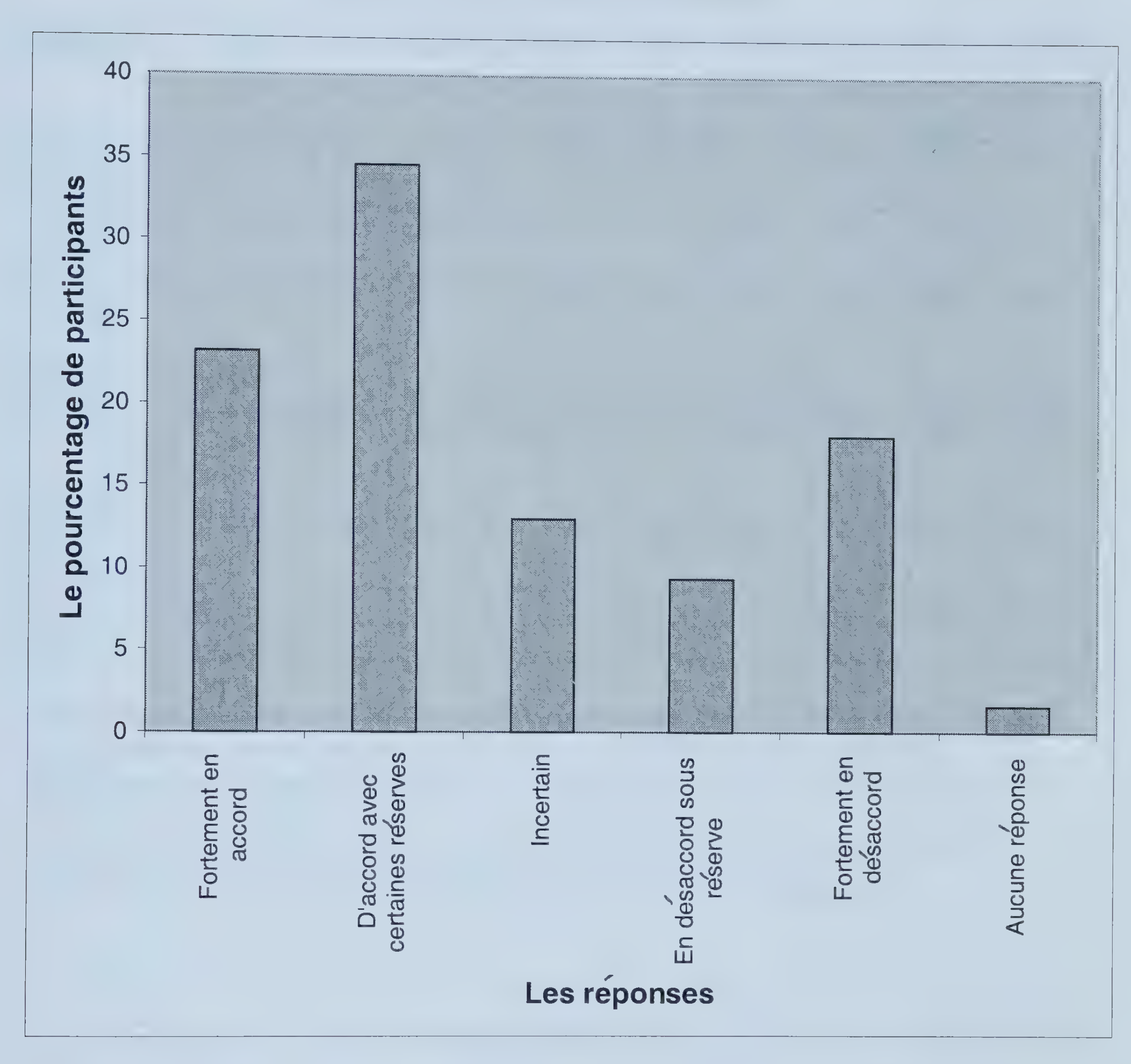
Les TPGP me donne un certain contrôle sur mon développement professionnel. (La vingt-et-unième question)

Il est probable que si les enseignants croient que les TPGP donnent plus de contrôle personnel sur leur propre développement professionnel, les enseignants seront plus aptes à accepter le changement. Le sentiment de contrôle sur un changement aide à éliminer la résistance contre le changement. Alors, il est important d'analyser si les enseignants sentent qu'ils ont du contrôle sur leur développement professionnel.

Tableau 22A
Le TPGP me donne du contrôle sur mon développement professionnel - en général (la vingt-et-unième question)

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage de répondants
Fortement en accord	59	23,2
D'accord avec certaines réserves	88	34,6
Incertain	33	13,0
En désaccord avec certaines réserves	24	9,4
Fortement en désaccord	46	18,1
Aucune réponse	4	1,6
Total	254	100

Graphique 22B
TPGP me donne du contrôle sur mon développement professionnel – (en général (la vingt-et-unième question)



En général, 57,8% des participants croient que les TPGP aident leur propre développement professionnel. Un pourcentage de 27,5% est contre cette croyance. Il y avait un pourcentage de 13,0% pour les réponses incertains.

Tableau 22C
TPGP me donne du contrôle sur mon développement professionnel - par années d'enseignement

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	42,9	28,6	28,6	36,4	21,6	17,9	17,5	16,7	31,6	0
En accord avec certaines réserves	57,1	35,7	42,9	31,8	35,1	35,7	27,5	36,1	34,2	30,0
Incertain	0	21,4	0	9,1	16,2	21,4	20,0	11,1	5,3	20,0
En désaccord avec certaines réserves	0	0	19,0	13,6	5,4	14,3	10,0	11,1	5,3	10,0
Fortement en désaccord	0	14,3	9,5	9,1	21,6	10,7	22,5	19,4	21,1	40,0
Aucune réponse	0	0	0	0	0	0	2,5	5,6	2,6	0
Total	253									

50% des enseignants qui ont enseigné le plus longtemps, soit 30 à 34 années (3,9% de la population ne pensent pas que les TPGP les aident dans leur développement. Toutes les autres catégories représentent un pourcentage de 52,8% à 100,0% dans une croyance positive que les TPGP les aident dans leur développement. À l'exception des enseignants débutants, qui ont enseigné 2 à 4 années, soit un pourcentage de 71.5%, croient fortement que les TPGP les aident dans leur développement

Tableau 22D
TPGP me donne du contrôle sur mon développement professionnel - par participation dans le programme pilote

Réponse %	Oui	Non	Pas encore enseigné	Incertain
Nombre de répondants	20	215	7	10
Fortement en accord	45,0	21,9	14,3	10,0
D'accord avec certaines réserves	35,0	35,3	57,1	10,0
Incertain	5,0	14,0	0	20,0
En désaccord avec certaines réserves	5,0	9,3	14,3	20,0
Fortement en désaccord	10,0	17,7	14,3	40,0
Aucune réponse	0	1,9	0	0
Total	252			

Nous trouvons que les répondants qui ont déjà participé dans le programme pilote présentent des réponses plus positives comparativement aux répondants qui ont débuté le programme durant l'année 1999. Dans les réponses qui affirment que les TPGP aident les enseignants dans leur développement professionnel, il y a une différence de 22,8% dans les réponses entre ceux qui ont participé dans le programme pilote et ceux qui n'y ont pas participé.

Tableau 22E
TPGP me donne du contrôle sur mon développement professionnel – par niveau d'école

Réponse %	Élémentaire	secondaire au 1e cycle	secondaire au 2ième cycle
Nombre de réponses	136	51	72
Fortement en accord	25,7	29,4	15,3
D'accord avec certaines réserves	38,2	31,4	29,2
Incertain	10,3	15,7	16,7
En désaccord avec certaines réserves	9,6	7,8	11,1
Fortement en désaccord	14,7	13,7	26,4
Aucune réponse	1,5	2,0	1,4
Total	259		

Les écoles élémentaires sont les plus positives dans leurs croyances que les TPGP donnent plus de contrôle sur leur développement professionnel avec un pourcentage de 63,9%, suivi des écoles secondaires du premier cycle avec un pourcentage



affirmatif de 60,8%. Les écoles secondaires du deuxième cycle représentent le niveau le plus négatif avec un pourcentage de 44,5%.

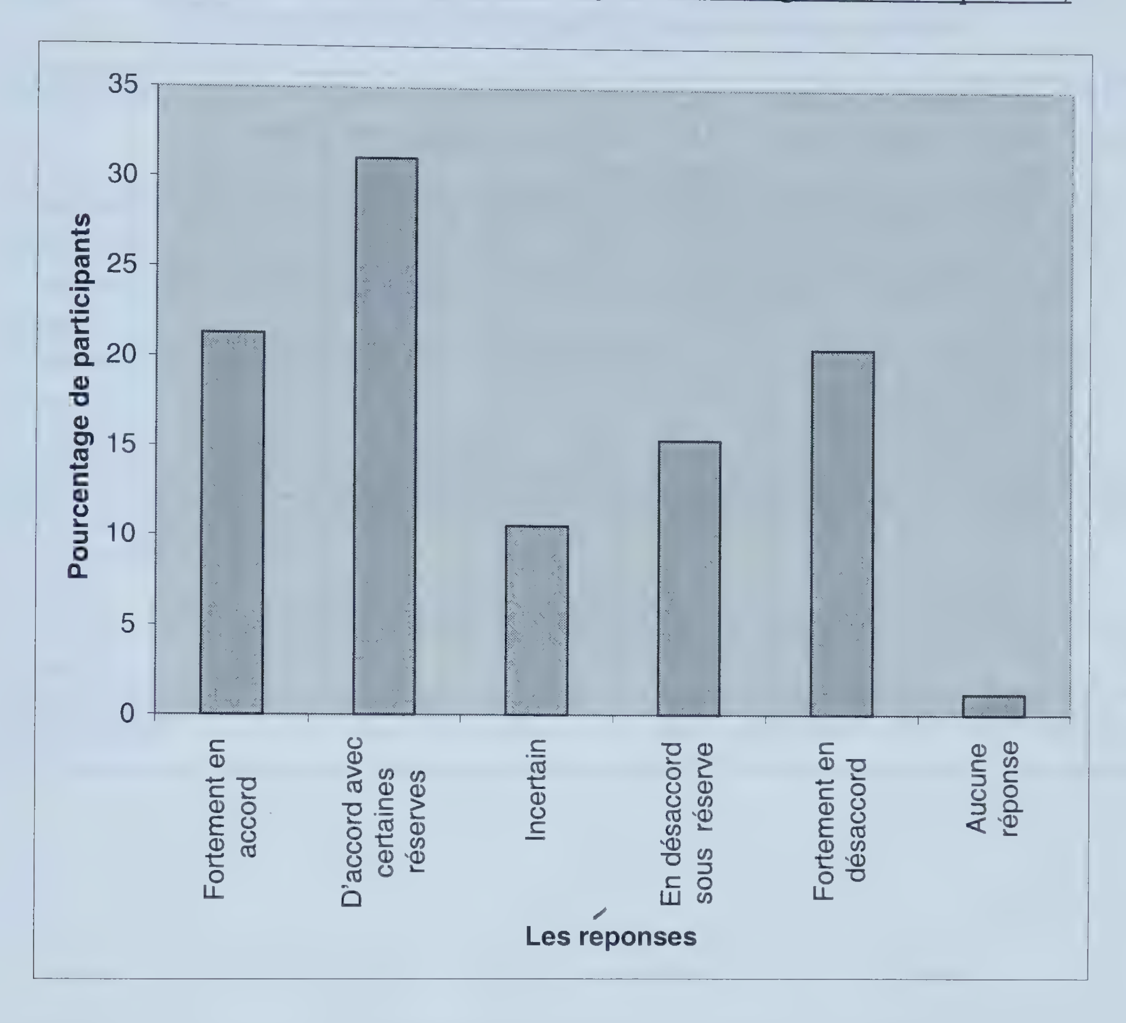
Ayant anticipé l'implémentation des TPGP, j'ai réfléchi davantage sur mes pratiques d'enseignement. (La vingt-deuxième question)

Un des bénéfices de ce questionnaire est qu'il donne aux enseignants une occasion de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement. Cette question détermine si les TPGP ont augmenté leur réflexion professionnelle.

Tableau 23A
Analyse à savoir si les enseignants ont fait plus de réflexion sur leur propre enseignement (la vingt-deuxième question)

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
Fortement en accord	54	21,3
D'accord avec certaines réserves	79	31,1
Incertain	27	10,6
En désaccord avec certaines réserves	39	15,4
Fortement en désaccord	52	20,5
Aucune réponse	3	1,2
Total	254	100

Graphique 23B
Plus de réflexion à cause des TPGP - en général (la vingt-deuxième question)

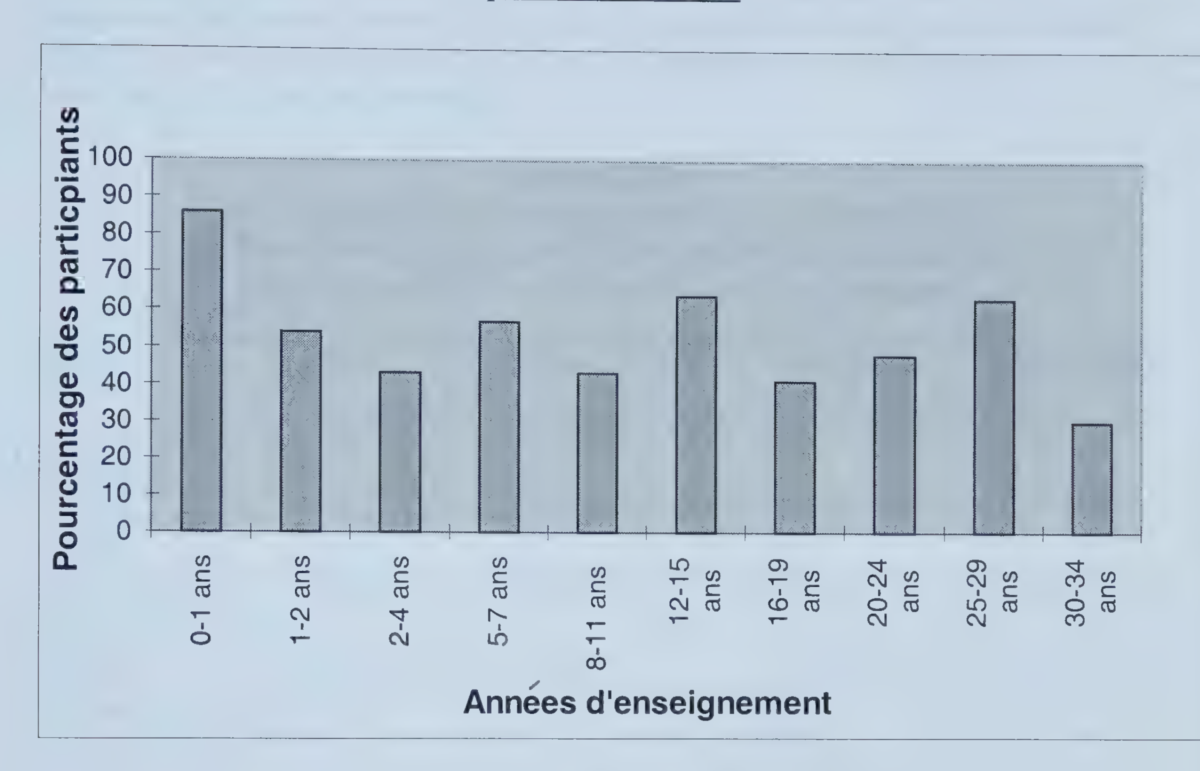


Pour toute la population, les participants présentent des réponses similaires pour *fortement en accord* et *fortement en désaccord.* La majorité des participants ont choisi la réponse, *en accord avec réservations*, soit 31,3%, ce qui fait une différence de 0,8% entre *fortement en accord* et *fortement en désaccord.*

Tableau 23C
Je réfléchi davantage sur mes pratiques d'enseignement à cause de l'implantation des TPGP - par années d'enseignement (vingt-deuxième question)

Réponse %	0-1 ans	1-2 ans	2-4 ans	5-7 ans	8-11 ans	12-15 ans	16-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Nombres de répondants	7	14	21	22	37	28	40	36	38	10
Fortement en accord	57,1	28,6	23,8	18,2	16,2	21,4	15,0	19,4	31,6	0
D'accord avec certaines réserves	28,6	35,7	19,0	36,4	27,0	42,9	22,5	38,9	31,6	30,0
Incertain	0	14,3	23,8	13,6	13,5	10,7	12,5	5,6	2,6	10,0
En désaccord avec certaines réserves	0	7,1	14,3	18,2	13,5	7,1	22,5	22,2	13,2	20,0
Fortement en désaccord	0	14,3	19,0	13,6	29,7	17,9	25,0	11,1	21,1	40,0
Aucune réponse	14,3	0	0	0	0	0	2,5	2,8	0	0
Total	253									

Je réfléchi davantage sur mes pratiques d'enseignement à cause de l'implantation des TPGP – par années d'enseignement (vingt-deuxième question)
Réponses affirmatives



Les réponses nous indiquent que les enseignants plutôt dans leurs carrières réfléchissent davantage sur leurs pratiques d'enseignement à cause de l'implantation des TPGP. Les enseignants qui le sont le plus en *désaccord* avec cette déclaration se retrouve dans la catégorie 30 à 34 années d'enseignement, soit 60,0%.

Tableau 23D
Je réfléchi davantage sur mes pratiques d'enseignement en tant qu'enseignant à cause de l'implantation des TPGP - par niveau d'écoles (la vingt-deuxième question)

Réponse %	Élémentaire	Secondaire au 1e cycle	Secondaire au 2ième cycle
Nombre de réponses	136	51	72
Fortement en accord	25,7	19,6	15,3
D'accord avec certaines réserves	32,4	25,5	31,9
Incertain	11,0	13,7	8,3
En désaccord avec certaines réserves	14,0	9,8	22,2
Fortement en désaccord	14,7	31,4	22,2
Aucune réponse	2,2	0	0
Total	259		



Les enseignants de l'élémentaires pensent qu'ils ont réfléchi davantage à cause des TPGP. Les enseignants du secondaires au premier cycle et au deuxième cycle avaient une différence de 3,2% en ce qui a trait aux réponses négatives. Les écoles secondaires du premier cycle et du deuxième cycle avaient une différence dans leurs réponses affirmatives de 2,1%. (45,1% pour le premier cycle et 47,2% pour le deuxième cycle consécutivement).

Tableau 23E
Les enseignants qui ont participé dans le programme pilote comparativement à ceux qui n'y ont pas participé par rapport à leur niveau de réflexion (la vingt-deuxième question)

Réponse %	Oui	Non	Pas encore enseigné	Pas certain
Nombre de répondants	20	215	7	10
Fortement en accord	40,0	20,0	28,6	0
D'accord avec certaines réserves	25,0	32,6	14,3	30,0
Incertain	15,0	10,2	14,3	10,0
En désaccord avec certaines réserves	15,0	15,3	0	30,0
Fortement en désaccord	5,0	20,9	28,6	30,0
Total	252			

Les enseignants qui ont déjà participé dans le programme pilote pensent qu'ils réfléchissent davantage à cause des TPGP. Il y a une différence de 12,4% entre les deux groupes.

S'il vous plaît, dans vos propres mots, veuillez décrire le plus sincèrement possible votre réaction personnelle par rapport au programme des TPGP. (La vingt-troisième question)

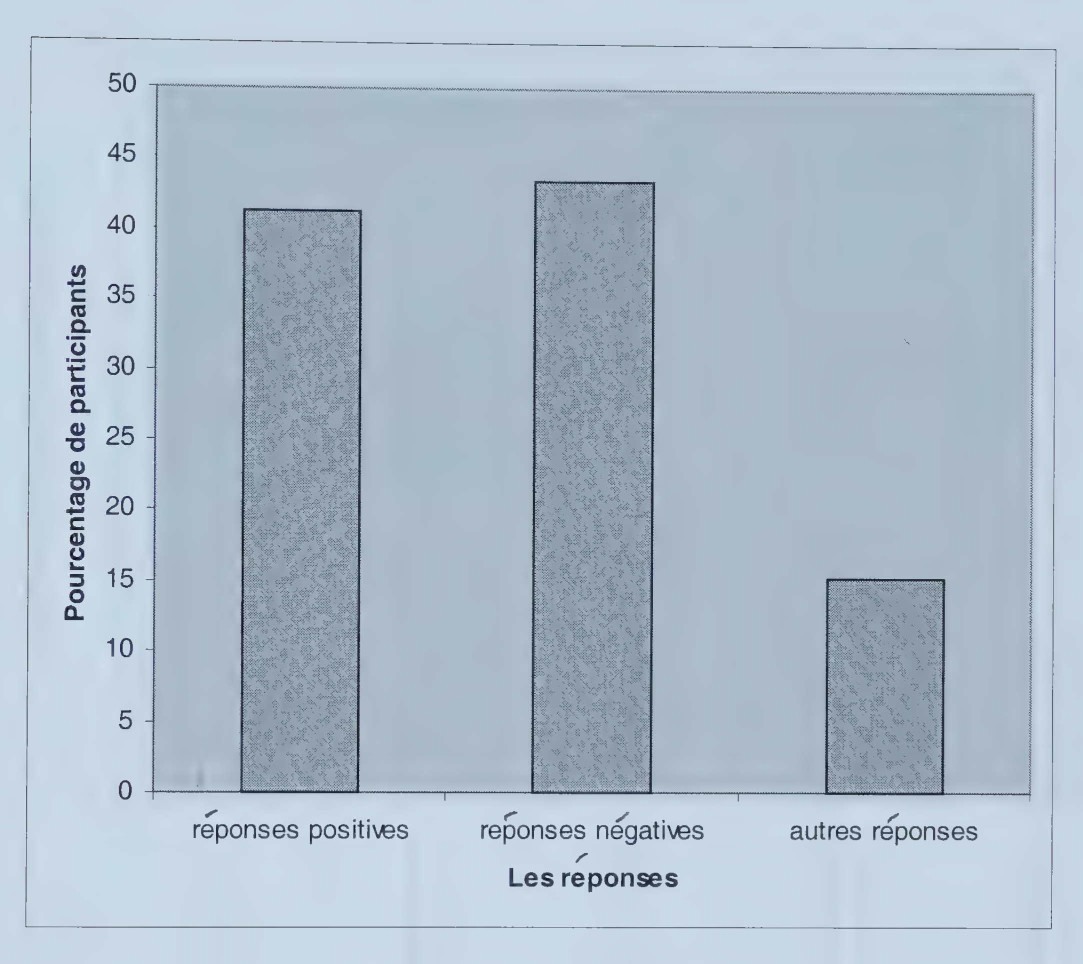
Les réactions personnelles au programme des TPGP auront un effet significatif sur les perceptions des enseignants. Cette question est une question ouverte. Chaque réponse avait un thème important qui est indiqué dans les catégories suivantes :

Tableau 24A
Réactions personnelles au programme de TPGP

Réponse des enseignants	Nombre de participants	Pourcentage
Total	254	100
Réponses positives		
Va accroître la réflexion chez soi et chez les autres	51	20,1
Aime le programme de TPGP	6	2,3
Un meilleur système d'évaluation	27	10,6
Positif, inquiétude: le comité de révision	3	1,2
Réaction positive, inquiétude: la structure du programme	12	4,7
Réaction positive, inquiétude: la disparition de l'ancien système d'évaluation	3	1,2
Réaction positive, inquiétude: charge de travail	3	1,2
Réponses négatives		
Va aucunement modifier les aspects de la pratique d'enseignement	5	2,0
Remplacement par une évaluation médiocre	15	5,9
Frustré avec l'implantation/ le format	7	2,8
Pas assez de financement	2	0,8
Insulte professionnelle	11	4,3
Plus de paperasse	70	27,6
AUTRES RÉPONSES		
Incertain	11	4,3
Pas de réponse	28	11,0

J'ai catégorisé les réponses sous trois sous-catégories—positive, négative, et autres réponses. Les enseignants ont indiqué si leur réaction personnelle était positive ou négative envers les TPGP. Les catégories sont basées sur la catégorisation indiquées par les enseignants. Il y a 7 réponses positives, 6 réponses négatives, et deux réponses sous la catégorie autres réponses.

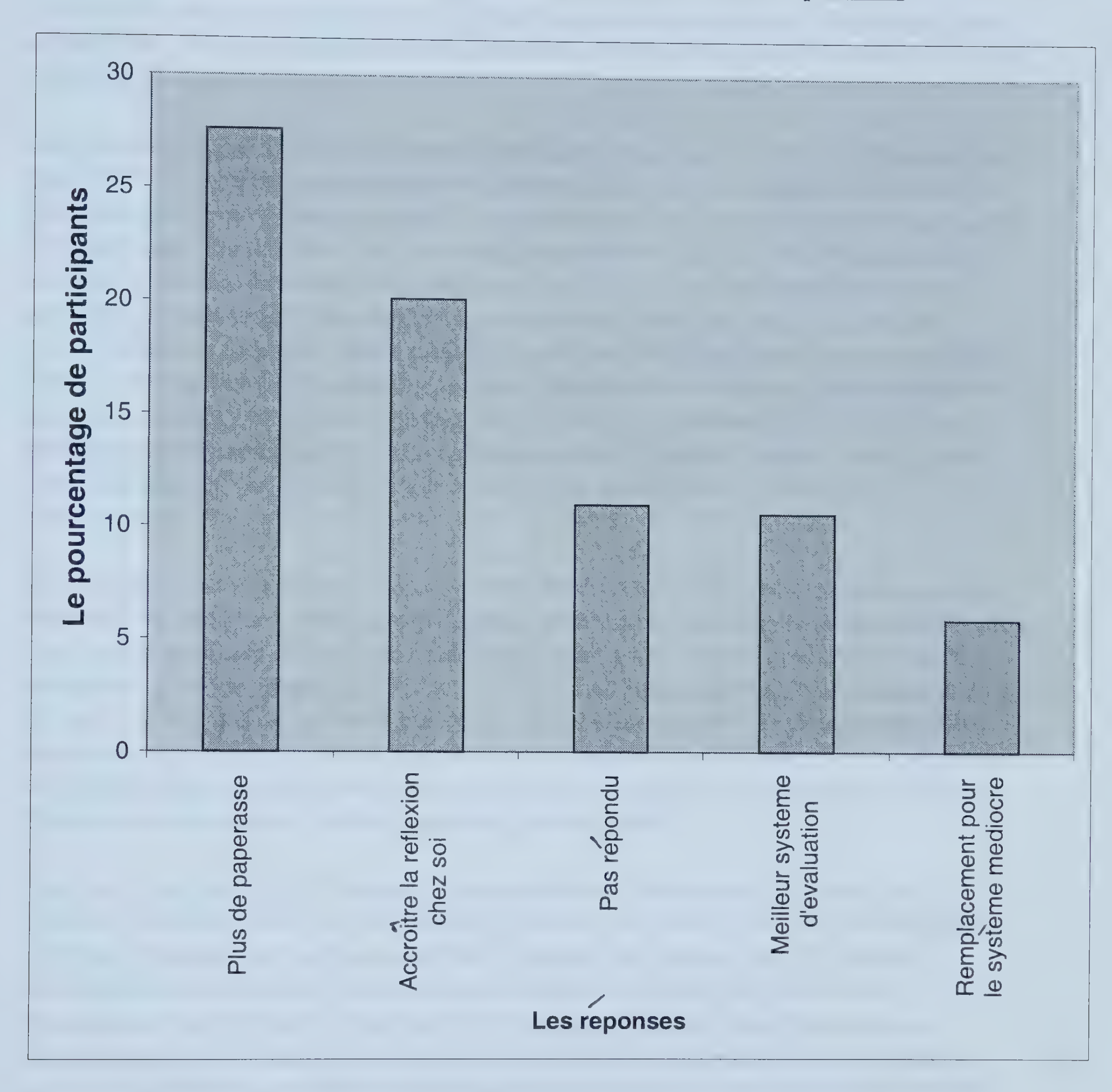
Graphique 24B
Comparaison des réponses positives et négatives
(La vingt-troisième question)



Nous trouvons que les réponses positives et négatives sont similaires. Les réponses négatives sont plus communes par 2,1%. Il y avait 39 autres réponses ou le participant n'avait aucune opinion, ou ils n'a pas répondu, ce qui représente 15,3% de la population.

Au total, il y a 15 types de réponses écrites par les participants. Le graphique ci-dessous présente les cinq réponses les plus choisies.

Graphique 24C
Les cinq réponses les plus communes (vingt-troisième question)



Nous trouvons que *plus de paperasse* est la réponse la plus populaire avec un pourcentage de 27,6%. Les personnes qui n'ont pas répondu se retrouvent au troisième rang en ce qui a trait à la réponse la plus populaire. Entre la première réponse la plus commune et la cinquième, nous voyons une différence de 21,7%.



Les conclusions

Dans ma recherche, il y a plusieurs régularités qui se reproduisent. Dans cette partie de ma thèse, chaque hypothèse et sous-question est discutée, puis je termine avec mes conclusions.

Ma première hypothèse a été influencée par mon travail sur le comité d'implantation des TPGP. J'ai observé plusieurs réactions négatives par les enseignants qui ont participé dans le programme pilote. Ces réactions m'ont aidé à développer mon point de départ pour ma mémoire : « Les enseignants pensent que les TPGP ont vu le jour pour satisfaire les demandes et pressions du public. » J'ai développé une sous-question qui m'a aidé à développer mon hypothèse, selon laquelle *: Selon les enseignants, quelle est la raison véritable qui a justifié l'implantation des nouveaux TPGP?* Ma recherche démontre que cette hypothèse ne reflète pas mes conclusions. La recherche démontre que les enseignants associent l'implantation des TPGP au développement professionnel. Les questions selon l'échelle Likert et mes réponses courtes indiquent cette même association qui par le fait même valide mon questionnaire.

Mes données indiquent que les enseignants débutants sont les plus optimistes en ce qui a trait au fait que les buts professionnels produiront des changements positifs dans leurs salles de classe et dans leurs habiletés à enseigner (voir la quatorzième et la vingtième question, pages 51 à 52 et 74 à 77). Les enseignants qui ont enseigné 25 à 29 ans sont les plus optimistes en ce qui a trait au fait que les TPGP augmenteront leur niveau personnel de développement professionnel en générale. Les enseignants les plus proches à prendre leur retraite ne pensent pas que le programme de TPGP changeront leur niveau de développement professionnel.

Pour être plus spécifique, les enseignants du niveau élémentaire pensent que les TPGP ont été implantés pour augmenter le niveau de développement professionnel. De plus, ce niveau est celui qui accepte le plus le changement dans le système d'évaluation comparativement aux autres niveaux. Le programme de TPGP renforcent, effectivement, le fait que les enseignants fassent du développement professionnel. Cette conclusion représente exactement une de mes hypothèses, à savoir : Les TPGP ne motiveront pas plus les enseignants parce qu'ils écrivent déjà annuellement, sur une base volontaire, des buts professionnels.

Les enseignants du niveau secondaire au premier cycle pensent que les TPGP les aident à s'évaluer sur leurs propres pratiques d'enseignement. Ce niveau était celui qui est le plus en accord avec le fait que les TPGP seraient un bon outil pour les relations publiques (voir la treizième question, pages 48 à 49).

Les enseignants du niveau secondaire au deuxième cycle pensent que ce programme a été introduit pour augmenter leur propre contrôle sur le développement professionnel.

Un autre sujet dans ma recherche est la question de l'évaluation. Le programme de TPGP est un système d'évaluation. L'hypothèse associée avec ce sujet est : « Les TPGP ne motiveront pas plus les enseignants car ils dressent déjà l'inventaire de leurs buts professionnels annuellement. » La deuxième sous-question qui a dirigé le questionnaire était : « *Les enseignants pensent-ils que les TPGP, comparativement à l'ancien système d'évaluation, les motiveront à s'améliorer* ? (Voir la dix-neuvième question, pages 71 à 74*)*. Dans ma recherche, j'ai trouvé que les enseignants ne pensent pas que ce programme ait augmenté leur motivation à s'améliorer. Mon hypothèse a été soutenue.

Une acceptation positive de ce nouveau système d'évaluation était indiquée dans le questionnaire (voir la dix-neuvième question, pages 71 à 74). Il est possible que quelques personnes n'aient pas compris le terme « senior administrator » dans la dix-neuvième question et ceci pourrait avoir eu un effet sur les réponses données. Un facteur qui contribuerait à cette perception positive est la quantité d'information donnée aux enseignants qui les aide à comprendre cette initiative.

Il est évident dans mes données que le Conseil ait bien communiqué les attentes et le but des TPGP dans ce nouveau programme et que cette communication a eu un effet considérable sur les perceptions positives des enseignants. Les enseignants ont appris le plus d'information avec leurs confrères de travail—soit à des réunions du personnel ou soit à des journées organisées pour le développement professionnel. Aucun participant est allé visiter le site Internet créé par le Conseil.

Même si le programme est accepté comme un bon changement (voir la dix-septième question, pages 64 à 68), dans les réponses courtes, les enseignants ont indiqué que les TPGP prennent trop de leur temps au travail, conséquemment minimisent le temps passer avec les étudiants.

Les enseignants des écoles élémentaires sont les plus affirmatifs : le TPGP est un meilleur système d'évaluation. Le niveau secondaire au deuxième cycle est également positif car il est plus d'accord avec le fait que ce programme est un bon remplacement pour l'ancien système d'évaluation.

Une autre considération qui aide dans la création des perceptions des enseignants est ce qu'ils pensent que les TPGP accompliront. Ma dernière hypothèse dans ce domaine était la suivante : « Les TPGP n'amélioreront pas le niveau de développement professionnel des enseignants de façon significative. » Pour guider ma recherche, j'ai développé cette sous-question : *Selon eux, qu'accompliront les TPGP ?* Pendant que je travaillais sur le comité, j'ai souvent entendu des commentaires négatifs à l'effet que les TPGP n'accompliront rien. Mon hypothèse reflète ces observations négatives et n'a pas inclus les possibilités des réponses des participants. J'aimerais mentionner le fait que mon travail sur le comité mette l'emphase sur les aspects où l'implantation ne réussit pas. Alors, je pouvais mieux traiter ces aspects lorsque les TPGP ont été introduits au comité. Conséquemment, mon hypothèse a été biaisée parce qu'elle était trop négative. Je considère seulement

que les TPGP auront aucun impact par opposition aux divers aspects, négatifs, comme le manque de financement, et positifs, comme un meilleur système d'évaluation, mentionnés par les participants.

Contrairement à mon hypothèse qui affirmait que le programme de TPGP ne changeront pas les pratiques des enseignants, les enseignants ont indiqué qu'ils feraient plus de réflexion sur leurs propres pratiques (voir la vingt-deuxième question, pages 82 à 86). Les enseignants au secondaire du premier cycle ont dit que ce programme aiderait les étudiants dans la salle de classe. Les enseignants du secondaire au deuxième cycle pensent que les TPGP les rendent meilleur en tant qu'enseignant (voir la quatorzième question, page 52). Il est possible qu'un enseignant ait les capacités d'enseigner très bien, mais que l'enseignant choisisse de ne pas exiger ces énergies et talents.

Il y avait deux questions où le quart des répondants ont indiqué qu'il n'était pas certain. La dix-neuvième question a demandé si ce système d'évaluation est un bon remplacement. L'autre question demande si les TPGP aideront les étudiants dans la salle de classe. Il est difficile pour les enseignants de répondre à ces questions parce que mon questionnaire était distribué au début de l'implantation du programme.

À cause de cette conclusion, je propose quelques recommandations :

- L' *Alberta Ed* était explicite dans le fait que l'intention de cette initiative était d'augmenter la qualité de l'enseignement (*First Things First, Our Children)* offerte en Alberta et de situer les étudiants au centre de la profession. Une étude de cas qui compare la qualité de l'enseignement avant le programme et après le programme de TPGP est amorcée afin de pouvoir mieux déterminer si ce programme a affecté de quelque manière que ce soit la qualité de l'enseignement.

- Un autre aspect important à analyser dans l'avenir est si les enseignants sentent que ce programme a augmenté leur propre motivation pour enseigner. Un questionnaire aux enseignants pourrait dévoiler cette information.

- Pour mieux comprendre comment cette innovation s'est retrouvée au Conseil, il serait utile de rechercher davantage comment les enseignants valorisent le programme après quelques années d'implantation.

- Il serait utile de faire une autre étude pour déterminer le lien entre la grandeur du corps professoral et le niveau d'acceptation d'une nouvelle initiative. Des aspects clés à considérer seraient la communication entre les différents membres du personnel enseignants et administratifs, l'interaction entre les enseignants provenant d'écoles de tailles différentes et la structure de l'organisation des écoles.

- De plus, la perception du public vis-à-vis ce programme doit être analysé dans le cadre d'une autre étude. Une étude dont l'échantillon serait composé de parents qui feraient partie du système avant que le programme soit introduit et dont les

étudiants feraient encore partie dans le système serait une bonne source de feed-back. Si les parents connaissent les TPGP des enseignants, il serait plus probable que le partenariat sera plus développé et plus puissant pour amener les changements.

- Une autre étude serait utile sur la quantité d'input les enseignants devraient avoir quant au changement dans le programme serait utile. La recherche discutée dans la revue de la littérature (p. 8 à 9) indique que le niveau de valorisation et le niveau de justification pour un changement affecteront le succès du programme. L'implantation de ce programme n'a pas donné l'occasion à chaque enseignant d'avoir son input directement. Il serait intéressant d'analyser comment ce fait a affecté le succès des TPGP et la valorisation personnelle des enseignants.

Cette recherche a divulgué certaines informations clefs nous aidant à mieux comprendre les perceptions et les attitudes des enseignants par rapport à différentes périodes et à différents niveaux dans leur carrière, au succès de la communication du Conseil, au nombre d'enseignants qui avait l'habitude d'écrire des buts professionnels annuellement et à l'effet que ce programme aura sur les participants dans le programme. Il est évident que plus nous connaissons et comprenons la population affectée par une implantation, plus l'implantation a davantage de chance de réussir dans l'avenir.

Références

Adler R. & Towne B. (1996). Communication et interactions. Québec: Éditions Études Vivantes.

Alberta Education. (1995). Quality Teaching: quality education for Alberta students. Alberta: Alberta Education.

Alberta Education. (1997, February 27). Guide for Developing School Board Three-Year Education Plan and Annual Education Results Reports. Alberta: Alberta Education.

Alberta Education. An Integrated Framework to Enhance the Quality of Teaching in Alberta A Policy Position Paper. Alberta: Alberta Learning.

Alberta Education. (1998). Creating New Opportunities Budget 1998. Alberta: Alberta Education.

Alberta Education. (1997, May 14). Section 4 Ministerial Order #016/97 Policy 4.2.1 Teaching Quality Standard Applicable to the Provision of Basic Education in Alberta. Alberta Education, 1-8. Retrieved May 25, 1999 from the World Wide Web: http://ednet.edc.gov.ab.ca/educationguide/pol%2Dplan/polregs/421.html.

Alberta Education. (1997, June 13). Alberta first in Canada to implement a quality teaching standard. Alberta Education,1-3. Retrieved May 25, 1999 from the World Wide Web: http://ednet.edc.gov.ab.ca/news/1997nr/june97/n%2Dqtstand.html.

Alberta Education. (1998). The Government of Alberta's 3 Three Year Plan for Education 1998/1999 to 2000/ 2001. Alberta: Alberta Education.

The Alberta Teacher's Association. 1998/1999 Professional Development Survey Summary. (1999). [Unpublished report. 12 pages plus tables.] Alberta.

The Alberta Teacher's Association. (1998, April 23) Teacher Evaluation Policy : Advice from the Alberta Teachers; Association. Alberta: Alberta Teacher's Association.

The Alberta Teacher's Association. (1999, July 26). New Provincial Evaluation Policy from The Alberta Teacher's Association. The Alberta Teacher's Association, 1-7. Retrieved November 11, 2000 from the World Wide Web: http//:www.teachers.ab.ca/ publications/reports/evaluation.html.

Alberta Learning. (1996). An Integrated Framework to Enhance the Quality of Teaching in Alberta A Policy. A position paper. *Alberta: Alberta Learning.*

Andrejko, Lisa. (1998, Fall). The case for Teacher Portfolio. Journal of Staff Development, 19, 45-48.

Arredondo, Daisy E., Brody, Judy Lechner, Zimmerman Diane Power, & Moffet, Cerylle A. (1995, November). Pushing the Envelope in Supervision. Educational Leadership, 53, 74-78.

Berg, Judith. (1995, January). Context and Perception: Implications for Leadership. Journal of School Leadership, 6, 75-98.

Bey, Theresa M. (1995, November). Mentorships Transferable Transactions Among Teachers. Education and Urban Society, 28, 11-19.

Black, John A., & English, Fenwick, W. (1986). What They Don't Tell You in Schools of Education About School Administration. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company Inc.

Black, Susan. (1996, March). Redefining the Teacher's Role. Executive Educator, 18, 23-26.

Black, Susan. (1998, February). Taking Teachers' Measure. American School Board Journal, 185, 39-42.

Borko, Hilda, Michael, Paul, Timmons, Maria, & Siddle, Jean. (1997, November/December). Student Teaching Portfolios: A Tool for Promoting Reflective Practice, Journal of Teacher Education, 48, 345-357.

Bosetti, Lynn. (1996, May) Teacher Evaluation as Pedagogic Opportunity: A Case Study for Portfolio Assessment. The Canadian Administrator, 35, 1-11.

Bower, Barbara, E. (1998). Renewing Ourselves, The Pursuit of Relevant Professional Growth. Orbit, 29, 48-51.

Brandt, Ron. (1996 March). On a New Direction for Teacher Evaluation : A Conversation with Tom McGreal. Educational Leaderhsip, 53, 30-33.

Buerk, Shannon K. (1998, Spring). In the Driver's Seat. Journal of Staff Development, 39-42.

Bunting, Carolyn. (1998, September). Self-Directed Teacher Growth—Helping It Happen in Schools. Schools in the Middle, 21-23 & 44.

Bushman, James. (1998, May/ June). What Teachers Don't Know. Thrust for Educational Leadership, 24-27 & 37.

Caffarella, Rosemary, S. (1993, Spring). Facilitating Self-Directed Learning as a Staff Development Option. Journal of Staff Development, 14, 30-34.

Calgary Board of Education. Framework for the Implementation of Teacher Growth, Supervision and Evaluation. Calgary: Calgary Board of Education.

Calgary Board of Education. (1999, February 1). Supervision and Evaluation Practices. Calgary: Calgary Board of Education.

Calgary Board of Education. (1998). Quality Learning Document Work In Progress. Calgary: Calgary Board of Education.

Caverers, Lloyd. Teacher evaluation policies get good reviews. (DATE). The ATA News,.

Chrisco, Ingrid M. (1989, May). Peer Assistance Works. Educational Leadership, 46, 31-32.

Conseil Scolaire de Calgary. (1998). Enseignement de Qualité Travail en Cours. Calgary Board of Education.

Corbett, H. Dickson, & D'Amico, Joseph. (1986, September). No More Heroes : Creating Systems to Support Change. Educational Leadership, 44, 135-137.

Corley, Ed. (1997, October 18). Teacher Perceptions Regarding Block Scheduling: Reactions to Change. Paper presented at the Mid-Western Educational Research Association Meeting in Chicago, IL. Miami University Oxford, OH: Department of Educational Leadership.

Costa, A. (1984). The Art of Cognitive Coaching: Supervision for Intelligent Teaching. Orangeville,CA: Search Models Limited, 13.

Cox, Pat L. (1983, November). Complementary Roles in Successful Change. (Ronald S. Brandt, eds). Educational Leadership, 41, 131-134.

Cruickshank, Donald R. & Applegate, Jane H. (1981, April). Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth. Educational Leadership, 38, 553-554.

Cushman, Kathleen. (1993, January). 'So Now What?' Managing the

Change Process. Horace, 9, 1-12.

Daniel, Patricia L., & Stallion, Brenda K. (1995, November 9). Research Report on the Implementation of Professional Development in Kentucky. Presented at the Mid-South Education Research Association in Biloxi, MS.

Darling-Hammond, Linda A. (1986, March). Proposal for Evaluation in the Teaching Profession. The Elementary School Journal, 86, 531-551.

Delandshere, Ginnette, & Petrosky, Anthony R. (1998, March). Assessment of Complex Performances : Limitations of Key Measurement Assumptions. Educational Researcher, 27, 14-24.

Dembo, Myron, H., & Gibson, Sherri. (1985, November). Teachers' sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. The Elementary School Journal, 86, 173-184..

Donovan, James F; Sousa, David A. & Walberg, Herbert J. (1987, July/ August). The Impact of Staff Development on Implementation and Student Achievement. Journal of Educational Research, 80, 348-351.

Driscoll, Amy, Peterson, Ken, & Kauchak, Don. (1985, October). Designing a better mentor system for beginning teachers. Journal of Staff Development, 6, 108-117.

Dufour, Richard, & Eaker, Robert. (1998). Professional Learning Communities at Work. Bloomington, IN: National Educational Service.

Duke, Daniel L. (eds.). (1995). Teacher Evaluation Policy from Accountability to Professional Development. Albany, NY: State University of New York Press.

Elk Island Board of Education. (1998, March 26). Staff Growth, Supervision and Evaluation Policy GBBA.

Evans, Robert. (1996). The Human Side of School Change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

First Things First . . . Our Children: The Government of Alberta's 3 year Plan for Education 1998/1999-2000/2001. (1997). Alberta, Alberta Education: Alberta Education Cataloguing in Publication Data.

Fullan, Michael G. & Stiegelbauer, Suzanne. (1991) The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.

Garmston, Robert J. (1987, February). How Administrators Support Peer Coaching" Educational Leadership, 44, 18-26.

Garvey, Dan, & Vanderlee, Lois. (1998, September 15). Specialist council go a long way to support Teacher Professional Growth Plans. The ATA News, p. 4.

Glatthorn, Allan A., & Holler, Richard L. (1987, April). Differentiated Teacher Evaluation. Educational Leadership, 44, 56-58.

Glatthorn, Alan. (1987, November). Cooperative Professional Development : Peer-Centered Options for Teacher Growth. Educational Leadership, 45, 31-35.

Glickman, Carl D. (1986, Spring). Developing Teacher Thought. Journal of Staff Development, 7, 7-21.

Gossen, Diane, & Anderson, Judy Amorcer le changement un nouveau leadership pour une école qualité [Helping change a new leadership for a quality school]. (Gervais Sirois, Trans.). Montreal/Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.

Hajnal, Vivian, Walker, Keith, & Sackney, Larry. (1998, Spring).

Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to the Institutionalization of School Improvement Initiatives. The Alberta Journal of Educational Research, XLIV, 70-89.

Hallinger, Philip, Murphy, Joseph, & Hausman, Charles. (1992, August). Restructuring Schools: Principals' Perceptions of Fundamental Educational Reform. Educational Administration Quarterly, 28, 330-349.

Hamilton, Doug & Zaretsky Lindy. (1997). Building Professional Communities of Inquiry in Schools the Doncrest Experience. Orbit, 28, 44-47.

Hanes, Robert C. & Mitchell, Kay F. (1985, November). « Teacher Career Development in Charlotte-Mecklenburg. ». Educational Leadership, 43, 11-13.

Hannay, Lynne M., & Seller, Wayne. (1998). Action Research. A Turning Point for Performance Appraisal. Orbit, 29, 52-55.

Hartzell, Gary. (1996, May). Wrestling with Résistance. Technology Connection, 3, 10-12.

Haughey, M., Townsend, D., O'Reilly, R., & Ratsoy, E. (1993). Toward teacher growth: a study of the impact of Alberta's teacher evaluation policy. Edmonton, AB: Alberta Education.

Hertling, Elizabeth. (1999, December). Peer Review of Teachers. Teacher Librarian, 27, 26-28. .

Hoy, W., & Miskel, C. (1998). Educational Administration – Theory, Research, and Practice. (5th ed.). New York : McGraw-Hill.

Husband, Ronald, & Short, Paula. (1994, November). Interdisciplinary Teams Lead to Greater Teacher Empowerment, Middle School Journal, 26, p 58-61.

Johnson, Margaret, & Button, Kathryn. (1998, Winter). Action Research Paves the Way for Continuous Improvement. Journal of Staff Development, 19, 48-51.

Kaplan, Leslie, Geoffroy, Kevin E., Paré, Pamela, & Wolf, Linda. (1992, January). Using and Individualized Action Plan to Enhance the Professional Development of Elementary Counselors. The School Counselor, 39, 164-170.

Lewis, Anne C. (1994, March). Good Staff Development. Phi Delta Kappan, 7, 508-509.

Lieberman, Ann, (1985 April). Practices That Support Teacher Development. Phi Delta Kappan, 76, 591-596.

Louis, Roland, Jutras, France, & Hensler, Hélène. (1996). Des objectifs aux compétence : implications pour l'évaluation initiale des maîtres [Some competence objectives: implications for the initial evaluation of teachers]. Revue canadienne de l'éducation, 21, 414-432.

Maeroff, Gene I. (1993, March). Building Teams to Rebuild Schools. Phi Delta Kappan, 74, 512-519.

Mar, Gary. (1997, May 14). Ministerial Order. Alberta: Government of Alberta, Department of Education.

Mar releases position paper on quality teaching. (1996, September 3). The ATA News, 31-2, p. 1, 7.

Marshall, Pace, & Hatcher, Connie. (1996, March). Promoting Career Development Through CADRE. Educational Leadership, 53, 42-46.

McBride, M., & Skau, K.G. (1995, Spring). Trust, Empowerment, and

Reflection: essentials of Supervision. Journal of Curriculum and Supervision, 10, 262-277.

McLaughlin, Milbrey Wallin, & Pfeifer, Scott R. (1988). Teacher Evaluation Improvement, Accountability, and Effective Learning. New York: Teachers College Press.

Munson, Barbara. (1998, Winter). Peers Observing Peers: The Better Way to Observe Teacher. Contemporary Education, 69, 108-110.

Peterson, Kenneth, D. (1995). Teacher Evaluation A Comprehensive Guide to New Directions and Practices. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Popham, James W. (1997, February). Using Participant-Satisfactions Forms To Evaluate Staff Development Programs. N.A.S.S.P. Bulletin, 81,.112-116.

Province of Alberta. (1997, July 11). School Act. Alberta: Queen's Printer for Alberta.

Raney, Patricia, & Robbins, Pam. (1998, May). Professional Growth and Support through Peer Coaching. Educational Leadership, Vol 46, 35-38.

Sarason, Seymor B. (1996). Revisiting "The Culture of the School and the Problem of Change". New York: Teacher's College Press.

Schwartz, Shari. (1998). Being Accountable: A New Teacher's Personal Journey. Orbit, 29, 44-47.

Seagal, Sandra, & Horne, David. (1997). Human Dynamics A New Framework for Understanding People and Realizing the Potential in Our Organizations. Waltham, MA: Pegasus Communications Inc.

Senge, Peter, Kleiner, Art, Roberts, Charlotte, Ross, Richard, Roth, George, &

Smith, Bryan. (1999). The Dance of Change. New York: Currency Doubleday.

Sergiovanni, Thomas J. (1984, February). Leadership and Excellence in Schooling. Educational Leadership, 41,. *149-157.*

Setteducati, David. (1995, Summer). Portfolio Self-Assessment for Teachers: A Reflection on the Farmingdale. Journal of Staff Development, 16, p 2-5.

Setteducati, David. (1996, Summer). Portfolio Self-Assessment for Teachers : A Reflection on the Farmingdale. Journal of Staff Development, 16, 2-5.

Short, Pamela M & Johnson, Patsy E. (1994). Exploring the Links Among Teacher Empowerment, Leader Power, and Conflict. (Eric Document Reproduction).

Showers, Beverly. (1995, April). . Teachers Coaching Teachers. Educational Leadership, 42, 43-48.

Soodak, L., & Podell, D. (1997, Summer). Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy amongst Preservice and Practicing Teachers. Journal of Research and Development in Education, 30, 214-221.

Tellez, Kip. (1992 May-June). Mentors by Choice, Not Design: Help-Seeking by Beginning Teachers. Journal of Teacher Education, 43, 214-221.

Wilmore, B. Elaine & Erlandson, David A. (1993, March). Planning for Professional Growth : A Process for Administrators. N.A.S.S.P



Appendice A

September 13, 1999

Dear Colleagues:

My name is Kerri Burchill and I am a Master's student with the University of Alberta at the Faculté St.-Jean. I am conducting a study on Teacher Professional Growth Plans (TPGPs) which focuses on: **How do the teachers of the Calgary Board of Education perceive the Teacher Professional Growth Plan (TPGP)?** This area of evaluation interests me a great deal and your answers are important to me; all of your answers will be seriously collected and tabulated. The results of my study will be presented to the Calgary Board of Education.

Your names will not be disclosed at any point in my research. Please do not hesitate to be as open as possible as there is no connection between your name and the answers you provide. I encourage each participant to be as honest as possible. All of the surveys will be shredded once the analysis is completed.

Please fill out the survey by checking only one answer, unless directed otherwise in the question. When you are done, you may place the survey in the enclosed envelope with the pink mail slip addressed to me. You do not have to put your name on the mail slip. The internal mail with the Calgary Board of Education will return your survey to me. Please place the survey in the internal mail by Monday, September 25th.

I thank you in advance for taking the time to support me in my research. Have a great year!

Sincerely,

Kerri Burchill
Media Curriculum Leader
École Fairview Jr. High School

Due Date: In the CBE mail by Monday, September 25th, 1999.

TPGP Survey

Please answer each question thoughtfully to ensure that all answers are accurate.

1. My age group is:

_____ 21-23 years
_____ 24-26 years
_____ 27-29 years
_____ 30- 33 years
_____ 34-38 years
_____ 39-44 years
_____ 45-49 years
_____ 50-54 years
_____ 55-59 years
_____ 60-65 years

2. In my teaching career, I have taught for a total of ____ years.

_____ 0-1 years
_____ 1-2 years
_____ 2-4 years
_____ 5-7 years
_____ 8-11 years
_____ 12-15 years
_____ 16-19 years
_____ 20-24 years
_____ 25-29 years
_____ 30-34 years
_____ 35-39 years
_____ 40-44 years

3. I teach at the ________.

_____ elementary level
_____ junior high level
_____ senior high level

4. The school where I currently teach is considered a high needs school.

_____ Yes
_____ No
_____ I'm not sure

5. The school where I taught last year, the 1998-1999 school year, was part of the TPGP (Teacher Professional Growth Plan) pilot program.

_____ Yes
_____ No
_____ I didn't teach last year
_____ I'm not sure

6. My school has _____ teachers on staff, including senior administration.
_____ 1-9 teachers
_____ 10-19 teachers
_____ 20-39 teachers
_____ 40- 69 teachers
_____ 70 or more teachers

7. In previous teaching years, I have written down the professional goals I have created for myself.
_____ Yes
_____ No
_____ I haven't taught before this year

8. My knowledge about TPGPs has been gained by the following areas:
(please check all that apply)
_____ ATA workshop
_____ informal conversations with my colleagues
_____ formal staff meeting time
_____ Professional Development (PD) days
_____ written information published by the Calgary Board of Education
_____ TPGP conferences offered by the Calgary Board of Education
_____ Calgary Board of Education Internet site
_____ other ____

9. I understand the purpose of TPGPs.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Disagree

10. The Calgary Board of Education has offered sufficient information to train teachers regarding what is expected in their TPGPs.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Disagree

11. I believe TPGPs were implemented to affect teachers' practice in the following ways:
(please check all that apply)
_____ increase teacher control over their own professional growth
_____ encourage teachers to become more qualified
_____ help teachers evaluate their own teaching
_____ more recognition of teachers' strengths by senior administration
_____ increase teacher professional development growth
_____ present more opportunity for colleagues to collaborate with one another
_____ Other ____

12. I perceive that the informal talk about TPGPs has been positive.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ I haven't been a part of informal talk associated with TPGPs
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

13. I believe that the TPGP program will serve as a positive public relations tool for teachers.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Unsure
_____ Disagree with reservation
_____ Disagree

14. I believe that TPGPs will make me a better teacher.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

15. In your own opinion, what system need(s) is/are the TPGP program intended to address?

16. I believe the need(s) I identified in question number 15 is/are being addressed by the TPGP program.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

17. I currently have enough knowledge to write a TPGP with the Calgary Board of Education.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

18.I believe my professional development will increase as a result of TPGPs.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

19.Replacing the former traditional evaluations where a senior adminstrator observed teachers in their classrooms with TPGPs is a positive change.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

20.Please check off the emotions that most accurately depict your feelings towards TPGPs:
_____ Pleased
_____ Indifferent
_____ Apprehensive
_____ Confused
_____ Displeased

20.The creation of the TPGP program will benefit students in my class.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

21.TPGPs give me control over my professional development.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

22.Anticipating the implementation of the TPGPs, I have reflected more on my teaching practices.
_____ Strongly agree
_____ Agree with reservation
_____ Uncertain
_____ Disagree with reservation
_____ Strongly disagree

23. In your own words, please openly describe what your personal reaction is to the TPGP program.

